نموذج ترخيص

أنا الطالب : سعيد عايض محمد آل كرم أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني بقدرة الأنماط القيادية السائدة والحساسية الإدارية لدى مديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليميـــة والجامعـــات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميـــع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: سعيد عايض محمد آل كرم

التوقيـــع:

التاريـــخ: ١٣ / ٧ / ٢٠١٥م

القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مدراء المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية

إعداد

سعيد بن عايض محمد آل كدم

المشرف

الأستاذ الدكتور حسين الشرعة

قدمت هذه الأطروحة، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

آيار/2015

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مدراء المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية)، وأجيزت بتاريخ 2015/5/4م

أعضاء لجنة المناقشة، والتوقيع

الدكتور حسين سالم الشرعة، مشرفاً

أستاذ إرشاد نفسي وتربوي / الجامعة الأردنية

الدكتورة ناديا هايل السرور، عضواً

أستاذ إرشاد تربية خاصة / الجامعة الأردنية

الدكتور عادل جورج طنوس، عضواً

أستاذ مشارك إرشاد نفسي وتربوي / الجامعة الأردنية

الدكتور سليم عوده الزبون، عضواً

أستاذ مشارك ارشاد نفسي وتربوي / جامعة العلوم الاسلامية

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالة
التوقيع........التاريخ........

الإهـــداء

إلى أبي رحمه الله الذي أتذكره في كل لحظة وأدعو له بالرحمة.

إلى أمي الغالية صاحبة القلب الحنون والدعوة الصادقة الخالصة، والتي كانت عوناً لي في دراستي بالدعاء والنصيحة داعياً الله سبحانه أن يحفظها، ويرعاها، ويطيل في عمرها، ويختم لها بالجنة.

إلى ابني عايض، وبناتي طيف وشموخ حفظهم الله تعالى ورعاهم.

إلى إخواني .... وأخواتي.... الذين ساندوني، ووقفوا بجاني، وقدموا لي التشجيع والدعم.

إلى كل زملائي وأصدقائي.

فلكم يا أحبتي، أهدي ثمرة جهدي، وأهدي لكم هنا العمل المتواضع

الباحث

شكر وتقدير

الحمد الله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده:

أما بعد .... فلا يسعني إلا أن أشكر الله سبحانه وتعالى أولاً بأن منحني القوة والقدرة لإتمام هذه الدراسة، ثم أتقدم بخالص الشكر الجزيل والعرفان بالجميل والاحترام والتقدير لمن غمرني بالفضل، واختصني بالنصح، وتفضل عليّ بقبول الإشراف، الأستاذ الدكتور/ حسين سالم الشرعة، فقد كان لتوجيهاته الأثر الكبير في إخراج هذه الاطروحة بصورتها النهائية. والشكر والتقدير موصولاً إلى الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور/ ناديا هايل السرور، والدكتور/ عادل جورج طنوس، والدكتور/ سليم عودة الزبون على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الاطروحة، لِيسهموا أيضاً في إخراجها بأفضل صورة.

وأتوجه بالشكر أيضاً إلى الجامعة الأردنية ممثلة في عطوفة رئيس الجامعة الأستاذ الدكتور/خليف الطراونة، وإلى إدارة وأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية وخاصة قسم الإرشاد والتربية الخاصة.

كما أشكر جميع زملائي وزميلاتي الذين صاحبتهم في فترة دراستي، فقد كانوا مثال التعاون والإخاء.

الباحث

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مدراء المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية

إعداد

سعيد بن عايض محمد آل كدم

المشرف

الأستاذ الدكتور/ حسين سالم الشرعة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مدراء المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (273) مدير ومديرة من مدراء المدارس الثانوية في منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق أربعة مقاييس على عينة الدراسة، مقياس أساليب إدارة الصراع، ومقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس قوة الأنا. وأشارت النتائج إلى أن أسلوب التعاون هو أكثر الأساليب شيوعاً لدى مدراء المدارس الثانوية، وتبين وجود قدرة تنبؤية لمتغير نوع المدرسة بأسلوب التنافس، والخبرة الإدارية والجنس بأسلوب التجنب، والكفاءة الذاتية والجنس ونوع المدرسة بأسلوب التعاون، والخبرة الإدارية والجنس والكفاءة الذاتية بأسلوبي التسوية والتنازل. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التنافس والكفاءة الذاتية تبعا للمؤهل العلمي والخبرة الإدارية، ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التنافس والذكاء الوجداني وقوة الأنا وأسلوب التجنب والكفاءة الذاتية و قوة الأنا وأسلوب التسوية والذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية تبعا للمؤهل العلمي والخبرة الإدارية ونوع المدرسة والجنس، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التجنب والذكاء الوجداني تبعا للمؤهل العلمي والخبرة الإدارية والجنس، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب التعاون والكفاءة الذاتية وقوة الأنا والذكاء الوجداني وأسلوب التنازل والكفاءة الذاتية تبعاً للمؤهل العلمي والخبرة الإدارية ونوع المدرسة والجنس. كما تبين وجود فروق في أسلوب التنافس والتجنب والتعاون والتسوية والتنازل تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة، ووجود فروق في أسلوب التنافس وفي أسلوب التجنب وفي أسلوب التعاون تبعاً للجنس لصالح الذكور، وفي أسلوب التسوية وفي أسلوب التنازل لصالح الإناث. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً

على أسلوبي التنافس والتعاون وفقا لمتغير الخبرة الإدارية، وفروق بين مستويات الخبرة الإدارية في أسلوب التجنب والتنازل والتسوية. وقد أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية قائمة على مفاهيم تطوير الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا وتطبيقها على مدراء المدارس من اجل تنمية قدراتهم على إدارة الصراع.

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة :

تُعد ظاهرة الصراع من الظواهر الطبيعية التي تحدث في كافة المجتمعات البشرية، ولا تكاد تخلو منظمة اجتماعية من هذه الظاهرة، والتي تشكل عبئاً على المديرين، حيث يصرفون جُل وقتهم في إداراة هذه الصراعات (الخالدي، 2008). ومن هذه المنظمات الاجتماعية المدرسة، حيث يتفاعل العاملون فيها مع بعضهم البعض بصفة دائمة لتحقيق الأهداف التنظيمية، وقد يؤدي هذا التفاعل إلى إتفاق العاملين في بعض المواقف، وعدم اتفاقهم في البعض الآخر، وغالباً ما يؤدي هذا التعارض والاختلاف إلى حدوث الصراع الذي يعتبر من المشاكل السلوكية الرئيسية التي يواجهها المديرون في عملهم اليومي، ذلك لأن التنظيمات بطبيعتها تخلق مواقف منتجة للصراعات، فحينما يكون هناك تفاعل فإن ظاهرة الصراع حتمية (Barsky,2003) . ويعتبر الصراع أيضاً هو العملية التي تبدأ عندما يدرك أحد الأطراف، أو يرى أن الطرف الآخر يحبط، أو يعيق، أو هو على وشك أن يحبط شيئاً مما يتعلق، أو يقع ضمن اهتماماته (Barsky,2003).

حيث تُشير معظم الأدبيات إلى أن وجود الصراع في المنظمات، ومنها المدارس أمر طبيعي على اعتبار أنها في حالة نمو وتطور، فهو لا يعتبر حالة شاذة وإستثنائية في سلوك الأفراد أو الجماعات، وإنما هو حالة شائعة بنفس شيوع سلوك التعاون والتماسك الجماعي، ومن الخطأ النظر إلى حالات الصراع التي قد تنشأ في المنظمة كواقع غير مرغوب فيه، أو كسلوك يجب التخلص منه (مهدي وبلبيسي، 2005).

وعليه، فالصراع في المدرسة ليس أمراً سلبياً يعيب المدرسة، أو يقلل من شأنها، وليس دليلاً على ضعف الإدارة، طالما أنه في الحدود الطبيعية، بل على العكس من ذلك، فعدم وجود الصراع يشير إلى رتابة، أو خلل ما في المنظمة بإعتبار أن الصراع ملازم للحياة البشرية المتغيرة والمتجددة بإستمرار (نبهان، 2009).

إن المنظمة التي تفتقر قيادتها إلى الذكاء الوجداني ربما تتعثر في تحقيق أهدافها الاستراتيجية، وتحويل الصراع إلى حالة سلوكية مستمرة . وبهذا فإن الذكاء الوجداني لدى إدارات المؤسسات قد يساهم في بناء هذه المؤسسات من خلال الإدارة المناسبة للصراعات داخل هذه المؤسسات سواء بين الأفراد، أو الإدارات الفرعية (Steven,2007) .

ويعتبر الذكاء الوجداني من المفاهيم الجديدة التي أخذت بالظهور في الآونة الأخيرة، وقد أثبت العلماء أهميته في حياة الفرد الشخصية والمهنية، فهو يتضمن التحكم بالذات، والقدرة على تحفيز الذات وقراءة مشاعر الآخرين، والتعامل بمرونة معهم، والقدرة على التأثير بهم(صالح والغزاوي وابراهيم،2010).

إن قوة الأنا (Ego strength) تشير إلى إمكانية قيام جهاز الأنا بوظائفه بكفاءة، كما يشير ضعف الأنا إلى عدم القدرة على القيام بهذه الوظائف بالدرجة المطلوبة لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي. ويتصف أصحاب قوة الأنا بالقدرة على التوافق مع الذات والآخرين، فضلاً عن إجادة استخدام المهارات والقدرات، إلى جانب ذلك يتمتعون بمواجهة الضغوط والمواقف الصعبة .

وتشكل الأنا مكوناً أساسياً من مكونات الشخصية التي يمكن توظيفها في بيئة المدرسة، فهي تمثل القدرة على التفاعل مع الواقع الملموس، وتهيئ الشخص لفهم الواقع وإدارته بشكل منطقي، وأن أي خلل في وظيفة الأنا يمكن أن يؤثرسلباً على الأداء العام للشخص، فالشخص الذي يتمتع بقوة أنا، تكون لديه مرونة في حل المشكلات وينجح في التكيف الاجتماعي، مما يجعله أقل عرضة لأعراض العصاب (كيال،1993).

إن الفاعلية الذاتية تُشير إلى معتقدات الفرد حول مقدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة وتنفيذها لإنجاز الهدف المراد. وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد أنه يمتلك المقدرة على إنجاز الأهداف المطلوبة، فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحدث فعلاً، بمعنى أن الفاعلية الذاتية تُشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول قدراته (Bandura, 1997). فالفاعلية الذاتية تقوم على أساس الأحكام الصادرة من الفرد حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة، كما أنها ليست مجرد مشاعر عامة، بل تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، والجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل، مما يشكل لدى الفرد نظاماً ذاتياً يمكنه من التحكم في أفكاره ومشاعره وأفعاله، ونظاماً يتضمن القدرة على الترميز والتعلم من الآخرين، ووضع استراتيجيات بديلة في تنظيم السلوك الذاتي (Bandura, 1989).

وهذا يعني ان الفاعلية الذاتية متغير وسيط بين المعرفة والفعل، فالمعتقدات التي يكونها الأفراد عن قدراتهم وتوقعاتهم حيال نتائج جهودهم تعد أساسا في فاعليتهم الذاتية. كما أن أحكام الآخرين الذين يعتبرون مهمين بالنسبة للفرد، وردود أفعالهم تجاه فاعلية أداء الشخص في الموضوعات المختلفة، يعد الأساس في الفاعلية الذاتية. فإذا كانت ردود أفعالهم سلبية، فإن هذا سيؤدي

إلى فاعلية ذاتية منخفضة، وإذا كانت ردود أفعالهم إيجابية، فإن هذا سيؤدي إلى فاعلية ذاتية مرتفعة (Bandura, 1997) .

ولعل من أهم العوامل التي تساعد في تنمية الفاعلية الذاتية، هو توافر القائد التربوي الفعال الذي يؤمن بالعمل الجماعي وبروح الفريق، ويتمتع بمقدرة عالية على إشراك المعلمين في تكوين الرؤية المشتركة الواضحة، والسعي بهم نحو تحقيق رسالة التعليم. فالمدير الكفء هو حجر الزاوية، ومفتاح النجاح للمدارس الساعية نحو التطور، وهو المحفز والمنشط الدائم للمعلمين والطلبة (Tschannen, Moran and Gareis, 2004). وحتى يستطيع المدير أن يقوم بهذه الأدوار المهمه، فإنه من الضروري استخدام الاساليب المناسبة لإدارة الصراع الذي قد يحدث في المدرسة سواء بين المدير نفسه والعاملين معه، أو بين العاملين في المدرسة.

مشكلة الدراسة:

تتجه المملكة العربية السعودية في الوقت الحالي إلى تطوير التعليم وتحسينه، وهذا يستدعي بالضرورة أن تكون هناك أساليب مناسبة لإدارة الصراعات التي تحدث في المدارس الثانوية ، والتي تعتبر من المنظمات التربوية المهمة في المملكة. ولا بد لإدارة هذه المنظمات من أن تكون قادرة على تحديد واستخدام أساليب إدارة الصراع التي تمكنها من أداء دورها الريادي، ولا سيما إذا عرفنا أن التعامل الجيد مع الصراعات يزيد من فاعلية هذه المنظمات.

إن المناخ النفسي للعاملين في الميدان التربوي مهم جداً لفعالية الأداء، ويعتمد هذا المناخ على مجموعة عوامل على رأسها العلاقة مع مدير المدرسة ، وطريقة إدارة الصراعات التي تحدث بين المدير والعاملين في المدرسة. فالصراع في الأصل فرصة للنمو والتطور، وتعزيز الانتاجية، ولكنه قد يتحول إلى غير ذلك، وهذا يعتمد على أساليب وطرق إدارة الصراع، فبعض أساليب إدارة الصراع تساعد على النمو والتطور، وبعضها يؤدي إلى الهدم والتدمير سواءً على المستوى الشخصي، أو الإنجازي للعاملين في المدرسة. وتتشكل أساليب إدارة الصراع لدى الأشخاص من خلال عوامل متعددة منها خصائص وعوامل شخصية الفرد نفسه.

إن الدراسات العربية التي تناولت أساليب إدارة الصراع، وبشكلٍ خاص لدى مدراء المدارس قليلة كدراسة (الخالدي، 2008)، ودراسة (أبو عساكر،2008)، فقد ربطت هذه الدراسات أساليب إدارة الصراع بمتغيرات مختلفة عن متغيرات الدراسة الحالية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتجيب

على السؤال التالي : ما القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مدراء المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية؟.

أسئلة الدراسة:

1- ما أساليب ادارة الصراع الشائعة التي يمارسها مدراء المدارس الثانوية بمنطقة نجران؟.

2 - هل توجد قدرة تنبؤية للذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية والجنس والمؤهل العلمي ونوع المدرسة والخبره الادارية بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة نجران ؟.

3- هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكلٍ من الذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية باختلاف المؤهل العلمي ؟.

4 - هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكلٍ من الذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية باختلاف الخبرة الإدارية ؟.

5 - هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكلٍ من الذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية باختلاف نوع المدرسة ؟.

6 - هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكلٍ من الذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية باختلاف الجنس ؟

7– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في أساليب إدارة الصراع تعزى للمؤهل العلمي ، والخبرة الإدارية ، ونوع المدرسة (حكومي ، خاص)، والجنس .

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تبرز الأهمية النظرية للدراسة من خلال أهمية العملية التربوية، حيث أنها عملية إنسانية تتسم بنشاط إنساني، وتتميز بغايات إنسانية، فالتعامل في النظام التربوي بمختلف أبعاده يتم من خلال الإنسان، وحيث أن العلاقة بين مدراء المدارس والعاملين فيها تؤثر بشكلٍ مباشر على تحقيق الأهداف التربوية، وتساعد على إيجاد البيئة النفسية والاجتماعية المناسبة للأداء، فإن التعرف على أساليب إدارة الصراع وارتباطها بعوامل شخصية المدير ضرورة لفهم هذه الأساليب ودور الشخصية فيها.

وقد أكد الحازمي (2005) على أن الحاجة إلى دراسة أساليب إدارة الصراع أمرضروري، وذلك باختيار الأسلوب المناسب لإدارة الصراع وفق موقف الصراع الذي يتعامل معه. لذا فإن

توظيف هذه الأساليب في إدارة الصراعات يتوقف إلى حدٍ كبيرعلى مدى الكفاءة الإدارية لمديرالمدرسة في استخدام الأساليب المناسبة لإدارة الصراع، وذلك وفق الموقف المناسب، بحيث يصبح الصراع إيجابياً، ويدفع بالعملية التعليمية إلى الأفضل، وإلى رفع الذكاء الاجتماعي، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية لدى مدراء المدارس. ولهذا فإن هذه الدراسة تحاول تقديم فهم أفضل لأساليب إدارة الصراع والعوامل المؤثرة بها، وذلك لإثراء الأدب النفسي والإداري المتعلق بهذا الموضوع.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في التوصل إلى نتائج يمكن أن يهتدي بها المسؤولون في وزارة التربية والتعليم، في التعرف على أساليب إدارة الصراع الشائعة لدى مديري المدارس الثانوية، كما أنها سوف تمكن أصحاب القرار من العمل على تطوير أداء القيادات في مجال إدارة الصراعات التنظيمية، كضرورة تحتمها معطيات هذا العصر، والذي يعد التجديد والابتكارأحد أبرزسماته، وعلاقة تلك الأساليب بالذكاء الاجتماعي، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية لدى مدراء المدارس.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

1- التعرف على أساليب إدارة الصراع المستخدمة من قبل مدراء المدارس الثانوية بمنطقة نجران.
2- التعرف على العلاقة بين أساليب إدارة الصراع، والذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس الثانوية بمنطقة نجران.
3- التعرف على العلاقة بين أساليب إدارة الصراع، وقوة الأنا لدى مدراء المدارس الثانوية بمنطقة نجران.
4- التعرف على العلاقة بين أساليب إدارة الصراع، والكفاءة الذاتية لدى مدراء المدارس الثانوية بمنطقة نجران.

مصطلحات الدراسة:

1- **أساليب إدارة الصراع:** وهي طرق، أو استراتيجيات للتعامل مع المواقف التي يواجه فيها مدير الصراع حالة من عدم اتفاق أو معارضة من شخص آخر أو مجموعة (القريوتي، 2003). ولأغراض هذه الدراسة الحالية، فإن أساليب إدارة الصراع هي الدرجة التي يحصل عليها المدير على كل أسلوب من أساليب إدارة الصراع التالية:

أ- **أسلوب التنافس (الإجبار)** : وفيه يحاول أحد اطراف الصراع أن يحقق مصلحته الخاصة على حساب مصلحة الطرف الآخر(Sharah,1988). وهنا يلجأ المدير إلى إنهاء الصراع بالقوة واستخدام الصلاحيات. فالمدير في هذا الأسلوب يكون حازما بشكل كبير، ولكنه غير متعاون، حيث يستخدم سلطة القانون لتحقيق المصالح حتى ولو على حساب الأطراف الأخرى (Thomas and Kilmann, 2007).

ب- **أسلوب التجنب (الانسحاب):** وفيه يتجاهل أحد الأطراف مصلحته ومصلحة الطرف الآخر(Sharah,1988)، ويكون المدير في هذا الأسلوب متغاضياً عن أسباب الصراع، مع أن الصراع مستمر، ويكون فيها المدير غير متعاون وغير حازم، وينسحب من الموقف كي لا يواجه الصراع (Thomas and Kilmann, 2007).

ج- **أسلوب التعاون (حل المشكلات):** وفيه يحاول طرفي الصراع تحقيق مصالحهما، ويعترف كل منهما بمصلحة الآخر (Sharah,1988). ويرى توماس وكيلمان (Thomas and Kilmann,2007) أن المدير يقوم على تحديد ومناقشة مصادر الصراع، حيث يتم معرفة المصالح المشتركة لطرفي الصراع والتركيز عليها، ويكون فيها المدير متعاوناً وحازماً بشكلٍ كبير في آنٍ واحد.

د- **أسلوب التسوية (الحل الوسط)** : وهذا الأسلوب يقوم على تعاون وحزم متوسطين من قبل طرفي الصراع، بحيث يحقق كل منهما بعضاً من الربح (Sharah,1988). ويرى توماس وكيلمان (Thomas and Kilmann, 2007) أن المدير يميل إلى التضحية ببعض مصالحه في سبيل التوصل إلى حالة اتفاق، ويكون فيها المدير متعاوناً وحازماً بشكلٍ جزئي ، ويتم إيجاد حل وسط يرضي جزئياً أطراف الصراع .

ه- **أسلوب التنازل (المجاملة)** : وفيه يحاول أحد الأطراف تحقيق مصلحة الطرف الآخر حتى وإن كان على حساب مصلحته (Sharah,1988).ويرى توماس وكيلمان (Thomas

and Kilmann, 2007) بأن المدير يكون متعاوناً بشكلٍ كبير ، ولكنه غير حازم و يهمل اهتماماته الخاصة واهتمامات المدرسة لإرضاء الآخرين .

2- **الذكاء الوجداني**: القدرة على التعرف على الانفعالات وانفعالات الآخرين ، وكذلك القدرة على التعامل مع هذه الانفعالات من حيث ضبطها وإدارتها (جولمان، 2000).

ولأغراض الدراسة الحالية، فيُقصد بها الدرجة التي يحصل عليها المدير على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة.

3- **قوة الأنا** : قدرة الأنا على التعامل بفاعلية مع مطالب الهو، والأنا الأعلى، والواقع (Hall,1999) .

ولأغراض هذه الدراسة، فيُقصد بها الدرجة التي يحصل عليها المدير على مقياس قوة الأنا المستخدم في هذه الدراسة.

4- **الكفاءة الذاتية** : اعتقادات الفرد حول قدرته على تنظيم المخططات العملية المطلوبة، وتنفيذها لإنجاز الأهداف المرغوبة (Bandura, 1997).

ولأغراض هذه الدراسة، فيُقصد بها الدرجة التي يحصل عليها المدير على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في هذه الدراسة .

حدود ومحددات الدراسة:

1- حدود بشرية : مدراء المدارس الثانوية في منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية .
2- حدود زمانية: الفصل الأول للعام الدراسي 2015/2014.
3- حدود مكانية: المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية.
4- محددات الدراسة: تُحدد نتائج الدراسة بأدوات القياس المستخدمة في الدراسة، من حيث صدقها، وثباتها، وقياسها لأغراضها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

مفهوم الصراع:

ينشأ الصراع عندما تظهر اختلافات في المواقف الاجتماعية على موضوعات معينة، أو في مواقف تقود إلى التنافر العاطفي، الذي يقود بدوره إلى احتكاك، أو خلافات بين الأفراد والجماعات وحتى الدول (Gamage,2006).

أن الصراع في حياة الإنسان أمر حتمي لا مفر منه. والصراع قد يحدث بين أفراد أو جماعات، أو مجتمعات أو ثقافات، وما دام الإنسان يعيش في مجتمعات بشرية معتمدة على بعضها البعض ولديها أهداف وغايات ومصالح، ما دام هذا الصراع موجود (الطويل، 2001).

يُعرف روبنز (Robbins, 2001) الصراع على أنه العملية التي تبدأ حين يدرك أحد الأطراف بأن الطرف الآخر يؤثر عليه، أو يوشك أن يؤثر عليه سلبياً في شيء ما يهتم به الطرف الآخر.

ويُعرف الصراع أيضاً على أنه العملية التفاعلية التي تظهر عند عدم الاتفاق أو التنافر بين الأفراد والجماعات أو داخل المنظمات، أو عند تعرض أحد الأطراف إلى أهداف الطرف الآخر، ومنعه من إشباع حاجاته، وتحقيق أنشطته والتدخل فيها، وبخاصة في ظل رغبة الأفراد أو الجماعات في الاستحواذ على موارد مشابهة لحاجة كل منهما، أو عند وجود حق إداري لأي منهما يتعلق بالتفضيل لسلوك أحدهما على الآخر أثناء مشاركتهم بنشاطٍ معين، أو عندما تكون اتجاهاتهم، وقيمهم، ومهاراتهم متباينة (Rahim, 2001).

وعرف القريوتي (2003) الصراع بأنه عمل مقصود من طرف ما للتأثير سلبياً على طرفٍ آخر، بحيث يؤثر على قدرة ذلك الطرف، ويعيق تحقيق أهدافه وخدمة مصالحه.

أسباب الصراع:

يلخص عساف (1994) أسباب الصراع على النحو التالي:

1- قلة التواصل المفتوح والأمين، مما يؤدي إلى الشك المتبادل وعدم الثقة.
2- التناقض في أداء الأدوار.
3- الصراع القيمي، ويحدث عندما يكون لدى شخصين توقعات، وأمال، وأفكار متباينة.
4- عدم توافق الأهداف، أو الحاجات بين أطراف الصراع.
5- اختلاف الأفكار حول الكيفية التي تؤدي بها مهمة معينة.
6- العداء النفسي كالاستياء، والخوف، والإعراض.

ووفقاً لكودرن (Caudron, 2000)، فإن العوامل المختلفة التي تسبب الصراعات التنظيمية، والتي تم تحديدها من قبل الباحثين في إدارة الصراع، يمكن تحديدها بالعوامل الأربعة التالية:

1- محدودية المصادر.
2- التواصل غير الفعال.
3- الاختلافات الشخصية في القيم والمعتقدات والأهداف والمصالح.
4- الأبنية التنظيمية المعقدة.

أنواع الصراع:

يمكن تصنيف الصراع إلى الأنواع التالية (Gamage, 2006):

1- صراع داخل الشخص Intra-personal conflict:

وهو الصراع الذي يحدث داخل الشخص، عندما يدرك بأن البيئة والظروف المحيطة لا تساعد في تحقيق الفرد. فعلى سبيل المثال، إن رغبة مدير المدرسة في تطوير برامج تعليمية أفضل لتحسين صورة المدرسة مقارنة بالمدارس الأخرى، قد يقوده إلى صراع داخلي من أجل تحقيق هذه الرغبة.

2- الصراع بين الأشخاص Inter-personal conflict :

إن الصراع بين الأشخاص هو النوع الأكثر شيوعا ووضوحا في المدارس، كما هو الحال في المؤسسات التنظيمية المختلفة. ويحدث عندما تتعارض الاهتمامات، والأهداف، أو الحاجات بين الأفراد المعنيين بالمدرسة. ومن الأمثلة على الصراع بين الأشخاص، ما يحدث في المدارس بين الطلاب والمعلمين والإداريين والآباء.

3- الصراع بين الفرد والمؤسسة Individual-Organizational conflict:

يُشير هذا النوع من الصراع إلى أن الأبعاد الشخصية والتنظيمية في الإدارة من المحتمل أن تقود إلى ظهور الصراع، ويحدث هذا عندما تتعارض السياسات العامة، أو المناخ التنظيمي للمدرسة مع أهداف وحاجات العاملين فيها.

4- الصراع داخل المؤسسة Intra-organizational conflict:

إن الصراع يكون موجود بين مجموعات مختلفة داخل المنظمة، أو إدارات معينة ضمن المؤسسة، نتيجة تعارض المصالح والاهتمامات والأدوار. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يوجد الصراع بين أعضاء مجموعة العمل الرسمي في المدرسة، كالصراع بين معلمي مادة العلوم الذين يريدون المزيد من الوقت الأكاديمي، ومعلمي الموسيقى الذي يريدون من الطلاب أن يتدربوا وقتاً أطول للمشاركة في فرقة المدرسة.

5- الصراع بين المؤسسات Inter-organizational conflict:

يمكن أن ينشأ الصراع بين مؤسستين، أو أكثر، أو بين وحدات مستقلة من منظمة كبيرة، وقد يظهر الصراع بين دولتين أو أكثر. وهذا الصراع يعكس التنافس والمنافسة التي تتميز بها وظائف وعمليات المؤسسات. ويمكن أن يظهر الصراع في أربعة مجالات بنيوية وهي (المومني، 2002):

أ- صراع هرمي: مثل صراع مدير المدرسة مع مدير التربية.

ب- صراع وظيفي: مثل صراع قسم المناهج مع هيئة التدريس.

ت- صراع خطي: مثل صراع مدير المدرسة مع المشرف التربوي.

ث- صراع رسمي: مثل الصراع بين متطلبات نقابة المعلمين نحو قضية ما، ومتطلبات وزارة التربية والتعليم.

إن المدراء الذين يرغبون في التعامل مع الصراع بشكلٍ فعال، بالإضافة إلى فهمهم لأنواع الصراع، يجب عليهم أيضاً معرفة كيفية إدارة الصراع. حيث أن فهم أسباب الصراع يعتبر الخطوة الأولى تجاه إدارة الصراع بفاعلية (Sheanh, 1996)، فالصراع لا يُحل، وإنما يُدار ليصبح منتجاً، وفعالاً، ومحركاً للتقدم والتطور.

عناصر الصراع:

إن تحليل تعريفات الصراع سابقة الذكر تكشف بعض الأبعاد التي تعتبر العناصر الأساسية لتطور الصراع، فقد أشار الشرعة (Sharah, 1988) بعد مراجعة مجموعة من تعريفات الصراع إلى أنه يتكون من أربعة عناصر:

1- العنصر الأول: إن الصراع يتضمن طرفين مترابطين، ويُقصد بالترابط بأن كلا الطرفين لديهم أنشطة مشتركة تؤثر على كل منهما، وتتعارض فيما بينهما، وبالتالي فإن الأطراف المتصارعة وإن كانت مترابطة، إلا أن هذا الترابط ليس كلياً.

2- العنصر الثاني: يحدث الصراع بين طرفي الصراع بسبب وجود أهداف متعارضة فيما بينهم، وعدم الاتفاق حول الأساليب التي تقود إلى تحقيق أهدافهم، وقد يصل طرفي الصراع إلى اتفاق حول أهدافهم المتعارضة إذا تم إدراكها والنظر إليها من زاوية مختلفة، وضمن إطار مختلف.

3- العنصر الثالث: يظهر الصراع عند حدوث النزاع بين أطراف الصراع – النزاع على الفوز بقيم، ومكافآت، ومكانة، ورغبات ذاتية. وأشار هيمز (Himes,1980) المشار إليه في الشرعة (Sharaha,1988) إلى أنه دمج العديد من العناصر لتشكيل الصراع ولكنه كان يستخدم كلمة النزاع (Struggle) لتعريف الصراع. وأشار أيضاً بأن الصراع الاجتماعي يعود إلى الصراعات الهادفة بين الأطراف الفاعلة المشتركة الذين يستخدمون القوة الاجتماعية، بهدف إلحاق الهزيمة، وإزالة المعارضين، وكسب المكانة، والقوة، والإمكانات.

4- العنصر الرابع: وهذا العنصر مرتبط بتعارض سلوكيات أطراف الصراع المتعلقة بأهداف واهتمامات كل طرف. وهذه السلوكيات تتراوح ما بين أنشطة ممنوعة، أو التهديد بسلوكيات معينة، أو ممارسة سلوكيات تسبب الأذى لأطراف الصراع.

إن عناصر الصراع تعكس أدوات أو عوامل لتعريف الصراع، وبكلمات أخرى فإنه من غير الدقيق نسبياً فصل تعريف الصراع عن عناصره، فضلاً عن أن هذه العناصر، أو المكونات مترابطة ومتداخلة.

مراحل تطور الصراع:

يمر الصراع بعدة مراحل، يمكن تلخيصها على النحو التالي (الوكالة الامريكية للتنمية الدولية، 2010):

المرحلة الأولى: التصلب:

تظهر هذه المرحلة عندما يحدث خلاف على بعض القضايا، وتؤدي إلى التهيج وفشل الجهود المتكررة لتجاوز الصعوبات، والذي يعني أن الانتقال بشكلٍ سلس وطبيعي قد وصل إلى طريق مسدود، ولا يوجد أي تقدم.

المرحلة الثانية: الجدل:

تظهر هذه المرحلة عندما لا يقتنع طرفي الصراع بالحجج المقدمة، وبالتالي يميل النقاش فيما بينهم إلى مشاجرات، ومواجهات لفظية.

المرحلة الثالثة: الأفعال وليس الأقوال:

في هذه المرحلة يتكون اعتقاد لدى أطراف الصراع بأن الأقوال لا تحل شيئاً، ويتحول الانتباه إلى الأفعال وتنحسر المصالح المشتركة واحتمالية استئناف التعاون تعود إلى خلفية الاهتمام، وتنظر الأطراف إلى بعضها البعض كمنافسين، وأهم هدف في هذه المرحلة هو إعاقة الطرف الآخر عن تحقيق أهدافه، والدفع تجاه تحقيق مصالحه فقط.

المرحلة الرابعة: الصور الذهنية والتحالفات:

النزاع في هذه المرحلة ليس حول القضايا والمواضيع البناءة، بل إنه حول الانتصار، وهزيمة الطرف الآخر، فالاهتمام الأساسي في هذه المرحلة هو حماية سمعة طرف النزاع هي الاهتمام الاساسي.

المرحلة الخامسة: فقدان ماء الوجه:

وهنا يبدأ أطراف الصراع بإصدار تهديدات نهائية واستراتيجية، فالأحداث التي تؤدي إلى فقدان ماء الوجه تتبعها محاولات من الطرفين لاستعادة وتأهيل سمعتهم أمام العامة، مثل هذه المحاولات هي ما يهيمن على عملية النزاع.

المرحلة السادسة: استراتيجيات التهديد:

يلجأ أطراف الصراع في هذه المرحلة إلى التهديد بأعمال تهدم الطرف الآخر من أجل إجباره للسير في الاتجاه المطلوب، واستراتيجية التهديد في هذه المرحلة هي استخدام التهديد لإجبار الطرف الآخر على تقديم تنازلات.

المرحلة السابعة: ضربات مدمرة محدودة:

التهديدات التي وردت في المرحلة السادسة تقوض إحساس الطرفين بالأمان، وفي هذه الحالة يتوقع كل طرف أن يكون الخصم قادراً على القيام بأعمال مدمرة وخطيرة، وعليه يصبح هدف كل طرف تأمين بقائه. وفي هذه المرحلة، لم يعد من الممكن أن يرى أطراف الصراع حلاً للصراع، فكل طرف ينظر إلى الطرف الآخر كعائق يجب القضاء عليه، ويصبح الخصم هنا وبشكلٍ خالص عدواً ويتم تجريده من الصفات الإنسانية.

المرحلة الثامنة: تشتيت الخصم:

في هذه المرحلة يتم تكثيف الهجمات والضربات التي تهدف إلى تدمير النظم الحيوية للخصم، وتفتيت وتشتيت الخصم، وشل قدرته على اتخاذ القرارات. وعندما يتعرض أحد طرفي الصراع لمثل هذه الهجمات التي تستهدف تشتيته، فإنه يبذل قصارى جهده لصد هذه الهجمات، وشن هجمات مرتدة على الطرف الآخر من الصراع.

المرحلة التاسعة: معاً نحو الهاوية:

في المرحلة الأخيرة من مراحل تصاعد الصراع، فإن القوة المحركة لتدمير الخصم تصبح أقوى حتى من غريزة الحفاظ على الذات وبقائها، فقد يصل الأمر إلى العمل على تدمير الخصم حتى لو كان ثمن ذلك تدمير الذات، وهنا تختفي جميع جسور التواصل لحل الصراع، ويصبح هدف طرفي الصراع هو تدمير الآخر، وإن ترتب على ذلك تدمير الذات.

فلسفات إدارة الصراع:

إن بعض العلماء الذين حللوا الأدبيات أشاروا إلى ثلاث فلسفات أساسية في إدارة الصراع وهي:

1- الفلسفة التقليدية Traditional philosophy: وهي تعتبر كل أنواع الصراع مدمرة، وتؤمن بأن القيادة أو الإدارة هي المسؤولة عن حل مثل هذه الصراعات، وسادت هذه الفلسفة منذ أواخر القرن التاسع عشر إلى أربعينات القرن العشرين، وتبنت فكرة ضرر الصراع بكافة أشكاله وأنواعه على التنظيم وضرورة القضاء عليه بأي وسائل متاحة وملائمة. وتنظر للصراع على أنه مرض يمكن أن يحدث للمؤسسة، وهذا المرض بحكم تعريفه السلبي لا بد من علاجه (المومني، 2002).

2- الفلسفة السلوكية The behavioral philosophy: تنظر للصراع على أنه جزء من الحياة التنظيمية، ولكنها لا تزال تنظر للصراع على أنه مفهوم سلبي، ووفقاً لذلك فإن السلوكيين يركزون على حل الصراع. وهذه الفلسفة تُعتبر تطويراً للنظرية التقليدية، حيث يُنظر للصراع على أنه أمر حتمي، ومتكرر، وسلبي، ولا بد من حله، أو تخفيضه وضبط حجمه (المومني، 2002). وتنظر هذه الفلسفة للصراع على أنه ظاهرة طبيعية تفرزها التفاعلات الاجتماعية، وهو أمر حتمي وضروري في التنظيم، ولا يمكن تجنبه إطلاقاً، إلا أن الإدارة بعد أن تتعرف على طبيعة الصراع، وتحدد أبعاده وأشكاله والمستوى المقبول منه، فإنها تضعه تحت سيطرتها، ويجب أن تقوم بحله، ويجب ألا يخرج عن سيطرة الإدارة، إذ أن خروجه عن سيطرتها أمر غير مقبول (حمود، 2002).

3- فلسفة التفاعلات The 'interactions' philosophy: هذه الفلسفة يتبناها روبنز (Robbins, 1974)، حيث يُقر بضرورة وجود الصراع في الحياة التنظيمية، وهذه الفلسفة تشجع بشكل صريح الصراع، ولكنها تؤكد على إدارته وليس حله، وترى أن مسؤولية إدارة الصراع تقع على عاتق القيادة. وهذه الفلسفة تتبنى فكرة أن الصراع ليس حتمياً فقط في المنظمات، بل هو إيجابياً في بعض الأحيان، وليس من العقلانية أن يتخلص منه نهائياً، ومن هذا المنطلق، فإن الإدارة تتدخل في إحدى الحالتين التاليتين:

   1- إذا زاد مستوى الصراع عما هو مطلوب، فإن من واجب الإدارة أن تتدخل لتخفيض الصراع إلى المستوى المرغوب.
   2- في حالة انخفاض مستوى الصراع عما هو مطلوب، فإن واجب الإدارة تنشيط الصراع والارتقاء به إلى المستوى المطلوب.

وتتميز فلسفة التفاعلات بأنها واقعية وإيجابية، إذ ترى في الصراعات أمراً حتمياً لا مفر منه، ولكن الاختلاف في النظرة على أنها حيادية، ويمكن أن تكون سلبية أو إيجابية وفقاً لنمط التعامل معها وإدارتها (المومني، 2002).

أساليب إدارة الصراع:

يوجد عدد من الأساليب لإدارة الصراع بين الأفراد أو الجماعات داخل المنظمات. وعلى أية حال لا يوجد أسلوب معين من أساليب إدارة الصراع يكون مناسباً لجميع المواقف وجميع الأفراد (Hoy and Miskel, 2005). ولهذا فإنه من المهم بالنسبة للقادة والمدراء بأن يمتلكوا المعرفة والفهم السليم لجميع أساليب إدارة الصراع، بحيث بإمكان المدير أن يصبح قادراً على اختيار أسلوب معين، يكون مناسباً للعوامل الموقفية.

وأساليب إدارة الصراع هي عبارة عن طرق تستخدم في مواجهة الصراع وإدارته ، وتوصف من خلال بعدين أساسيين هما، بعد الحزم الذي يمثل مدى محاولة الفرد إرضاء اهتماماته الخاصة ويمتد من درجة غير حازم إلى درجة حازم، ويحدد هذا البعد الدرجة التي يصل بها الفرد في إشباع حاجاته، و تحقيق اهتماماته، والثاني هو بعد التعاون الذي يمثل مدى محاولة الفرد إرضاء اهتمامات الآخرين، ويمتد من درجة متعاون إلى غير متعاون، ويحدد هذا البعد الدرجة التي يصلها الفرد في إشباع حاجات الآخرين (وشاحي، 2002). وينتج عن استخدام هذين البعدين خمسة أساليب محتملة لإدارة الصراع هي (Thomas& Kilmann,2007):

1- أسلوب التعاون (فوز- فوز):

هذا الأسلوب يعكس اهتمام كبير بالذات، والآخر، والتعاون. وفي هذا الأسلوب فإن أطراف الصراع يعملون بجد للوصول إلى حل الصراع لتحقيق أقصى قدر من الأهداف التي يسعون للوصول إليها. ويتصف هذا الأسلوب بالسمات التالية: الانفتاح، وتبادل المعلومات، واختبار الاختلافات للوصول إلى حل مقبول للأطراف. وهذا الأسلوب يعتمد على المواجهة التي تتضمن الانفتاح والتواصل الهادف بين الأطراف، وكذلك الإرادة لإدارة الصراع. إن المدير الذي يستخدم هذا الأسلوب يتعامل مع مستويات عالية من التعاون والحزم، ويكون فيها المدير متعاوناً وحازماً بشكلٍ كبير في آن واحد، لإيجاد حل ملائم يلبي اهتمامات جميع الأطراف .

وفي هذا الأسلوب، يقوم أطراف الصراع بالتعاون لإيجاد الحل المناسب، وبالتالي إشباع اهتمامات جميع الأطراف، و يأخذ التعاون شكل استثمار الخلاف لكي يتعلم أطراف الصراع من حكمة و خبرة بعضهم البعض (المومني، 2002). ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب المثلى لحل الصراع، إلا أنه صعب التطبيق للغاية من الناحية العملية، وهو يسعى لحل الصراع، من خلال تحقيق أقصى اهتمام بمصالح الطرفين. ولنجاح هذا الأسلوب يتطلب تعاون الطرفين وإبداء الرغبة في إدارة الصراع والتعاون. إن استخدام هذا الأسلوب يقود إلى رضى جميع أطراف الصراع، كون هذه الأطراف تخرج من الصراع رابحة، ومحققة لمصالحها (إدريس والمرسي، 2004).

ويحدد القريوتي (2000) الوسائل التالية لمعرفة المصالح المشتركة للأطراف المتصارعة والتركيز عليها وهي:

1- تبادل وجهات النظر:

ويكون ذلك من خلال تبادل أطراف الصراع لوجهات نظرهم حول الرغبة في إدارة الصراع، مما يزيد من حالة التعايش والتفاهم .

2- التركيز على أهداف استراتيجية:

يتم التركيز على الأهداف المشتركة التي تجمع أطراف الصراع، مثل بقاء المنظمة، أو تطورها، مما يزيل هذه الخلافات، وحتى يكون هذا الأسلوب فعالاً، فلا بد من:

- أن يوجد اعتماد متبادل بين المجموعات.
- أن يكون الهدف الاستراتيجي مرغوباً فيه، وله قيمة وأهمية للطرفين.
- أن يوجد نوع من الحوافز والمكافآت.

3- اجتماعات لحل المشكلات أو المواجهة:

يتم دعوة أطراف الصراع لاجتماع رسمي يتم من خلاله عرض وجهات النظر، ولا يُناقش من المخطئ ومن المصيب، ولكن يتم تحديد المشكلات، ووضع الحلول الأنسب لها، ويأخذ هذا الأسلوب وقتاً طويلاً من الزمن و مستوى عالي من الإلتزام.

2- أسلوب التنافس (فوز-خسارة):

هذا الأسلوب يعكس اهتمام كبير بالذات والنتائج مع اهتمام قليل بالآخرين والعلاقات والتعاون. وفي هذا الأسلوب، فإن كل طرف يحاول الوصول إلى أهدافه الخاصة وتجاهل أهداف الآخر. فالسلوك

المرتبط بهذا الأسلوب يتنوع من الدفاع عن الحقوق الذاتية أو تأكيدها (أسلوب تأكيدي) وتجاهل حقوق الآخرين، إلى تدمير الآخرين بطريقة أو بأخرى، والعمل ضدهم (أسلوب عدواني).

ويكون فيها المدير حازما بشكلٍ كبير ويهتم بمصالحه، ولكنه غير متعاون، وإن المدير الذي يستخدم هذا الأسلوب يستخدم القوة القسرية، أو السلطة الرسمية من أجل تحقيق فرض إرادته على الآخرين.

ويتم هذا النمط من خلال قيام أحد أطراف الصراع بمتابعة اهتماماته وأهدافه الخاصة به وتحقيقها حتى لو كان على حساب الطرف الآخر، وذلك باستخدام كافة الوسائل مثل القوة والسلطة، لكي يربح موقع الطرف الآخر (المومني ،2002).

ويمثل هذا النمط أقصى درجات التوجه الداخلي للاهتمام بالمصالح الخاصة بالفرد أو المجموعة، وأدنى درجات الاهتمام بمصالح الأطراف الأخرى. وفي هذا النمط قد يتم التعرف على مصادر الصراع أو لا يتم، إلا أن الهدف منه هو معالجة الموقف بأسرع وقت ممكن. ويشمل هذا النمط وسيلتين:

أ- تدخل السلطات العليا:

وتظهر من خلال تدخل مسؤول أعلى أو مركز قوى أعلى لمعالجة الموقف، وذلك بتوجيه الأمر والإنذار للأطراف بإنهاء الصراع.

ب- السياسة:

ويتم فرض الحلول من خلال تدخل مسئول من الإدارة العليا، ولكن يتم التفاهم على الحل سياسياً من خلال إعادة توزيع القوى بين أطراف الصراع، فإذا كان أحد الأطراف يمتلك القوى والموارد، أو قادر على تكوين ائتلاف من الممكن أن ينتهي إليه الحل أو القرار.

3- أسلوب التسوية (لا فوز ولا خسارة):

في هذا الأسلوب يكون الاهتمام معتدل بالذات والنتائج مع اهتمام معتدل بالآخرين والعلاقة والتعاون. والتسوية تعني بأن كل طرف يعطي ويأخذ (نصف الفطيرة أفضل من لا شيء)، والمشاركة في القرار. وفي هذا الأسلوب لا يتم بحث الاختلافات بعمق، وإنما التركيز على أن يحصل كل طرف على بعض من الأهداف والاهتمامات.

إن المدير الذي يستخدم هذا الأسلوب يوازن بين التعاون والحزم بطريقة معتدلة، يستخدم التفاوض للبحث عن أرض مشتركة، ويشجع تبادل الآراء للوصول إلى حلول ترضي الطرفين.

ويُمارس هذا الأسلوب من خلال تنازل كل طرف عن بعض مطالبه، وقد يُفضل هذا الأسلوب إذا كان من مصلحة الطرفين قبول بعض الخسارة بدلاً من استمرارية الصراع، ويعتبر من الوسائل التقليدية لحل النزاعات والتسوية، وهي علاقة أخذ وعطاء متبادلة بين أطراف الصراع، ولا ينتج عنها رابح أو خاسر. ويستخدم هذا الأسلوب عندما تكون القوة بين طرفي الصراع متوازنة، وهناك أهداف مشتركة بينهما (إدريس والمرسي، 2004).

ويهدف هذا الأسلوب إلى كسب الوقت حتى تهدأ عواطف أطراف الصراع و تخف حدة الصراع بينهما، وتتضمن تسوية نقاط الخلاف الثانوية على أن تترك النقاط الجوهرية لتبقى، أو يتناقص خطرها مع مرور الزمن. وفي هذا الصدد، يذكر القريوتي (2000) بأن هناك أسلوبان يمكن استخدامهما في هذا المجال:

1- التخفيف: يتم التقليل من أهمية نقاط الخلاف، وإبراز أوجه التوافق والمصالح المشتركة بين الأطراف المتصارعة. وهذا الأسلوب يُظهر مسببات الصراع بصورة متكاملة، مما يعني أن القضايا الأساسية ستظهر عاجلاً أم آجلاً.
2- التوفيق: يتم تقديم التنازل بين أطراف الصراع، إذ يمكن تقسيم الموارد محل الصراع بين الأطراف المتنافسة.

4- أسلوب التنازل (تنازل ـ خسارة، أو خسارة ـ فوز):

ويُقصد به الاهتمام بالآخرين والعلاقات معهم، بالمقابل اهتمام منخفض بالذات والنتائج. ويتم في هذا الأسلوب قيام أحد الأطراف بإهمال اهتماماته ومصالحه من أجل إرضاء اهتمامات ومصالح الآخر. وهذا الأسلوب يناقض أسلوب الإجبار. ويتم تعريف التنازل بأنه فئة من السلوك الاستراتيجي الذي يوظفه الشخص من أجل أن يكون أكثر جاذبية لدى الآخرين.

يعتبر هذا الأسلوب نوع من الاسترضاء، ويكون شائع بين الأفراد الذين لديهم درجة عالية من التعاون ودرجة منخفضة من الحزم. والمدير الذي يستخدم هذا الأسلوب يوافق على طلبات المرؤوسين من أجل الحفاظ على علاقات سلسة ومرنة معهم.

ويركز هذا الأسلوب على ترك أحد أطراف الصراع لاهتماماته الخاصة مقابل تحقيق رغبات الطرف الآخر، وهو أسلوب غير حازم ولكنه تعاوني (المومني،2002).

إن الطرف المبادر لحل الصراع يضع نصب عينيه تحقيق مصالح واهتمامات الطرف الآخر، بينما يسعى إلى تحقيق الحد الأدنى من مصالحه أو اهتماماته، ويسمى هذا الأسلوب بأسلوب " الإيثار" وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب قد يبدو أنه محاولة للتخلي والاستسلام، إلا أن هناك بعض المواقف التي يعد فيها مدخلاً إيجابياً ومفيداً لحل الصراع، كأن يكون موضوع الصراع هامشياً بالنسبة لطرف من أطراف الصراع. وعلى الأغلب فإن أحد طرفي الصراع يحاول الحفاظ على علاقات إيجابية مع الطرف الآخر ولو على حساب التنازل عن الاهتمامات الذاتية (إدريس والمرسي،2004).

5- أسلوب التجنب (خسارة-التخلي أو خسارة – خسارة):

ويُقصد به اهتمام متدني بالذات والنتائج مع اهتمام متدني بالآخرين، والعلاقة، والتعاون. وفي هذا الأسلوب، فإن سلوك أطراف الصراع يتراوح من تأجيل القضايا إلى وقت آخر إلى رفض الاعتراف بوجود الصراع.

ويكون فيها المدير غير متعاون وغير حازم ، وينسحب من الموقف كي لا يواجه الصراع . ويرى جاماج (Gamage,2006) أن تجنب الصراع يتضمن ما يلي :

أ- تجاهل الاختلاف في الآراء، والتأجيل أو المماطلة.

ب- العزلة.

ت- حجب المشاعر والأفكار، وعدم التعبير عنها.

وعليه، فإن هذا الأسلوب يقوم على تجنب الصراع مع وجوده، أو التأجيل، أو المماطلة في تجنب الصراع وإدارته، ويكون كل طرف غير حازم و غير تعاوني (المومني، 2002).

ويتضمن التجنب التغاضي عن أسباب الصراع، حتى يمكن السيطرة عليه و إعطاء الفرصة لتسويته. ويذكر إدريس والمرسي (2004) ثلاثة أشكال رئيسية لأسلوب التجنب:

1- الإهمال: محاولة تجاهل الموقف والتغاضي عن التصرفات العدائية للطرف الآخر،على أمل تحسين الموقف لاحقاً.

2- الفصل المادي: وهو ابتعاد أطراف الصراع عن بعضها البعض، بحيث ينعدم التفاعل أو التعامل فيما بينهم.

3- التفاعل المحدود: تتم التفاعلات ضمن نطاق ضيق وعند الضرورة، مثل الاجتماعات الرسمية وفرق العمل.

ويمكن توضيح أساليب إدارة الصراع بالشكل التالي:



شكل (1) أساليب إدارة الصراع(Sharah, 1988)

فعالية أساليب إدارة الصراع:

إن البحوث التي أُجريت على أساليب إدارة الصراع تختلف في نتائجها، حيث قام بيورك (Burke) المشار إليه في الشرعة (Sharah,1988) بالعديد من الدراسات على فعالية أساليب الصراع، فقد توصلت الدراسة الأولى بأن أسلوب حل المشكلات (التعاون)، وأسلوب الحل الوسط (التسوية) هما الأكثر فعالية في إدارة الصراع، بينما كان أسلوبي التنافس (الإجبار) والتجنب (الانسحاب) هما الأقل فعالية في إدارة الصراع. وأشارت نتائج الدراسة الثانية أن أسلوب حل المشكلات (التعاون) هو الأكثر فعالية، وأسلوب التنافس(الإجبار) هو الأقل فعالية.

وأجرى فيليبز وشيستون (Philips and Cheston) المشار إليه في الشرعة (Sharah,1988) دراسة هدفت إلى إجراء مقارنة بين أساليب إدارة الصراع الخمسة والمواقف الصراعية المختلفة. وأشارت النتائج بأن أسلوب حل المشكلات كان مفيداً عندما كانت المشكلات مرتبطة بالتواصل، وأسلوب التنافس كان مفيداً عندما يتعلق محور الصراع بالشخصية وقضايا القيم والتوجهات، وأسلوب حل الوسط كان أكثر فعالية عندما أُستخدم بين الزملاء في مواقف الصراع، في حين كان أسلوب التجنب والتنازل الأقل فائدة بشكلٍ عام.

من خلال هذه الدراسات، يتضح بأن أسلوب إدارة الصراع المفضل يعتمد على موقف الصراع، فقد أشارت أغلب الدراسات إلى أن أسلوب حل المشكلات هو الأكثر تفضيلاً في التعامل مع الصراع، بينما أسلوب الإجبار الأقل تفضيلاً في القضايا الصراعية. وبشكلٍ عام، تكون بعض

الأساليب مناسبة أكثر من غيرها بالاعتماد على الموقف. وفيما يلي توضيحاً مختصراً للمواقف المناسبة وغير المناسبة لكل أسلوب من أساليب إدارة الصراع (Sharah,1988):

1- أسلوب التعاون (حل المشكلات):

المواقف المناسبة:

عندما يحتاج الصراع إلى حل طويل المدى، وعندما يحتاج الموقف للالتزام من جميع الأطراف، وعندما يحتاج الصراع للكثير من الجهود بسبب تعقده.

المواقف غير المناسبة:

عندما يحتاج الصراع إلى إدارة سريعة، وعندما تحتاج المشكلات إلى حلول فورية، وعندما تكون المشكلات تهم أحد أطراف الصراع أكثر من الطرف الآخر.

2- أسلوب التنافس (الإجبار):

المواقف المناسبة:

عندما يحتاج الصراع إلى حل طارئ، وعندما لا يحتاج الحل لالتزام كبير من الطرف الآخر، وعندما يكون الحل قصير المدى.

المواقف غير المناسبة:

عندما يحتاج الصراع إلى حل طويل المدى مع التزام تام من جميع الأطراف، وعندما تكون القوة التي يمتلكها أطراف الصراع متساوية، وعندما يحتاج الصراع إلى العديد من الآراء بسبب تعقيد المشكلة.

3- أسلوب التسوية (الحل الوسط):

المواقف المناسبة:

عندما يكون الوقت محدود لحل المشكلة، وعندما تكون القوة متساوية بين الأطراف، وعندما يحتاج الصراع إلى حل مؤقت، وعندما يفشل أسلوب حل المشكلات والإجبار لحل المشكلة.

المواقف غير المناسبة:

عندما تحتاج المشكلة إلى حل نهائي، وعندما يحتاج الموقف إلى إبداع لحل المشكلة.

4- أسلوب التنازل (المجاملة):

المواقف المناسبة:

عندما لا تُعتبر المشكلة مهمة بالنسبة لأحد الأطراف مقارنة بالطرف الآخر، وعندما يؤمن الأطراف بأنهم مخطئين، فإن الحل هو (أعطي هذا، وأكسب ذلك).

المواقف غير المناسبة:

عندما تحتاج المشكلة إلى حل مبدع، وعندما يشعر كل طرف بأنه على حق، وكذلك عندما يحتاج الموقف إلى التزام متبادل.

5- أسلوب التجنب (الانسحاب):

المواقف المناسبة:

عندما لا تكون المشكلة مهمة بالنسبة للطرفين، وعندما تكون القوة غير متساوية بين جميع الأطراف.

المواقف غير المناسبة:

عندما تُعتبر المشكلة مهمة لجميع الأطراف وتحتاج إلى التزام من الجميع، فإن حل المشكلة يحتاج إلى مسؤولية تامة.

الصراع: بناء مقابل تدمير

إن الصراع (البناء مقابل التدمير) يشتمل على مجموعة من الافتراضات، ومنها (Gamage,2006):

1- إن الصراع يعتبر صفة داخلية لدى البشر.
2- ينتظم الصراع في طبيعة بعض المجتمعات.
3- يُعتبر الصراع عملية مضطربة في أنظمة المجتمعات.
4- يظهر الصراع بين المجتمعات أو المجموعات بسبب الاهتمامات المتضاربة.
5- يُعتبر الصراع أيضاً فعالاً في الأنظمة الاجتماعية.
6- يُعتبر الصراع نشاط طبيعي في جميع المجتمعات، ويمكن أن يكون بناءً.

وهذه الافتراضات تعكس صورة شائعة حول الصراع كما يراها مختلف الأفراد والجماعات.

فالصراع (بناء مقابل تدمير) يقوم على ثلاثة افتراضات هي (Caudron, 2000):

1- إن الأعضاء في أي منظمة قد يكون لهم آراء مختلفة حول مسؤولياتهم، وأيضاً لا يستثمر جميع الأعضاء الأهداف التنظيمية بشكلٍ متساوي، وبسبب ذلك فإن الصراع ينتشر ويكون شائع في المنظمات.

2- إن نتائج الصراع لا تكون متشابهة، فبعضها يكون بناءً، وبعضها يكون مدمراً.

3- إن الصراع بحده الأدنى والأقصى يعتمد على طبيعة المنظمة أو الشركة.

وتعتمد أسباب الصراع في المنظمة على ما إذا كان لدى الأفراد معلومات وتصورات مختلفة عن القضايا الصراعية، والأهداف المتضاربة، ومستويات الاتصال، والقيم المختلفة، والأنشطة التشاركية.

إن الصراع يمكن أن يكون مدمراً، إذا أدى إلى عدم الرضا لدى الأطراف، ولم يتم التركيز على القضية الأساسية، وفي حالة اضطراب النظام، والسلوك غير المسؤول، وتراجع إنتاجية المنظمة، وانعدام الثقة بين الأفراد.

ويمكن أن يكون الصراع بناءً، إذا تم النظر إليه على أنه نشاط طبيعي في تطور البشر ويظهر عندما يتم تأسيس العلاقة. وإن الصراع المنتج يعتمد على نتائج الصراع بين الأطراف أو الأفراد. وقد قام أوستين (Austin,1988) بتلخيص ميزات الصراع البناء على النحو التالي:

1- إن الصراع يمكن أن يقوي المشاركين في الصراع.

2- إن الصراع قد يزيد من التقارب بين المشاركين من خلال فهم وجهة نظر كل طرف.

3- إن الصراع قد يساعد على إزالة التوتر والإحباط المتراكم، من خلال إعطاء المشاركين الفرصة لإدراك مشاعرهم بطريقة مقبولة اجتماعياً.

4- إن الصراع يمكن أن يسهل تعديل العلاقة، من خلال تشجيع المشاركين على النمو والتعلم.

5- إن الصراع يمكن أن يخلق، أو يحافظ، أو يعدل على المعايير الاجتماعية، من خلال تشجيع المشاركين على تحمل مسؤولية التغيير.

6- إن الصراع قد يوضح حدود السلوك المقبول من أطراف الصراع.

7- إن الصراع قد يزيد من انسجام واستقرار أطراف الصراع.

8- إن الصراع قد يخلق ويعدل الأنظمة التي يتطلب تعديلها مدخلاً لإدارة الصراع.

وتعتبر هذه الميزات عينة من ميزات الصراع البناء. وفي النهاية يمكن القول أن الصراع البناء والصراع المدمر يعتمدان على المشاركين أنفسهم.

مفهوم الذكاء الوجداني

اهتم الكثير من علماء التربية وعلماء النفس بالذكاء الوجداني، واعتمدوا في تعريفهم له على ما تبنوه من رأي، أو وجهة نظر، أو فلسفة تربوية (البهدل، 2013). ويعتبر مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الجديدة في ميادين علم النفس، و لا يزال تحت الدراسة والبحث، ولم يتم الاتفاق على تحديد تعريف محدد يُجمع عليه معظم السيكولوجيين، وإن كانت معظم التعريفات قد أجمعت على وجود مجموعة من القدرات و المهارات الانفعالية والاجتماعية المختلفة التي يمتلكها الأفراد، وأكدت تلك التعريفات على أهمية هذه القدرات والمهارات للنجاح في المواقف الحياتية والعملية (Ciarrochi, Forgas and Mayer,2001) .

وتم تعريف الذكاء الوجداني بادئ الأمر من قبل ماير و ديباولو و سالوفي (Mayer, Dipaolo and Salovey, 1990) بأنه الأسلوب المتبع من قبل الفرد في معالجة المعلومات الانفعالية، والتي تتضمن تقييماً دقيقاً للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين، والتنظيم التكيفي لها، والذي يؤدي إلى النجاح، و تحسين الحياة. كما عرف سالوفي وماير (Salovey and Mayer,1990) الذكاء الوجداني بأنه عبارة عن مجموعة فرعية من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على مراقبة مشاعر، وانفعالات الفرد والآخرين، والتمييز بينها، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير وسلوك الفرد.

وافترض سالوفي وماير(Salovey and Mayer,1995) أن الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على الإدراك الدقيق، والتقييم، والتعبير عن الانفعال، والقدرة على الوصول، أو توليد المعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعال، لتعزيز النمو الانفعالي والفكري.

ويُعرف جولمان (Golman,1995) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في المهنة، والنجاح في الحياة. ويشمل الذكاء الوجداني قدرات وعناصر متعددة، كالمعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعال، والحماس، والمثابرة، وإدراك انفعالات الآخرين، وإدراك العلاقات الاجتماعية.

ويُعرف جولمان (Golman, 2002) الذكاء الوجداني بأنه القدرة على تطوير وعي ذاتي بانفعالات الفرد، وإدارة تلك الانفعالات في التفاعلات اليومية مع الآخرين، وبالتالي تأسيس علاقات انفعالية متبادلة.

واقترح بار أون (Bar-On,2004) نموذجاً جديداً للذكاء الوجداني، الذي يعرفه على أنه مجموعة من الكفاءات الانفعالية، والاجتماعية المتداخلة، والمهارات، والعوامل التي تحدد كيفية فهم الفرد، والتعبير عن نفسه، وفهم الآخرين، والتواصل معهم، والتكيف مع المطالب اليومية.

وأوضح بار أون (Bar-On,2004) بأن الذكاء الوجداني على المستوى الشخصي، يشير إلى القدرة على الوعي بالذات، والوعي بجوانب القوة والضعف، والتعبير عن مشاعر الفرد. بينما يشير الذكاء الوجداني على مستوى العلاقات الشخصية إلى القدرة على الوعي بانفعالات ومشاعر وحاجات الآخرين، وتأسيس علاقات تعاونية وبناءة ومرضية للطرفين، والمحافظة عليها. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الأفراد الذين يحصلون على درجة مرتفعة من الذكاء الوجداني يكونوا أكثر حساسية للتفاعلات بين أنفسهم، وبين الآخرين.

ويُعتبر الذكاء الوجداني القاعدة العريضة لجميع أبعاد الذكاء، ويزود الفرد بالقدرة على فهم انفعالاته، وإدارتها، والقدرة على فهم انفعالات الآخرين بشكلٍ جيد.

ويُعتبر الذكاء الوجداني عنصراً مهماً في تعزيز قدرات ومهارات الفرد على التواصل، وبناء علاقات مع الآخرين. فالذكاء العام وحده غير كاف للنجاح في الحياة، حيث أشار جولمان (Golman,1995) إلى أن معدل الذكاء يساهم فقط بنسبة (20%) من النجاح في الحياة ونسبة (80%) تساهم بها عوامل أخرى تتضمن الذكاء الوجداني.

وأكد دلويز وهيجز (Dullewicz and Higgs,2000) على أهمية إدارة الانفعالات بوصفها أدوات تقود إلى النجاح في الحياة، ويرتبط هذا النجاح بالنسبة للطلبة بدورهم في مؤسسات التعليم العالي، بحيث يكتسبون المهارات والكفاءات التي تؤهلهم لدخول سوق العمل، علماً بأن هذه المهارات والكفاءات تعتمد إلى حدٍ ما على قوة الذكاء الوجداني. إن جوانب الذكاء الوجداني تتضمن الوعي الذاتي، والدافعية، والسيطرة على الانفعالات، والمهارات الإنسانية، وإدارة المزاج.

ويؤكد جولمان (Golman,2001) بأن تصرفات وإنجازات الفرد يجب ألا تقاس فقط اعتماداً على الذكاء العام لوحده، ولكن أيضاً اعتماداً على مكونات الذكاء الوجداني، فالفرد قد يتفوق تحصيلياً، ولكنه غير قادر على التعامل مع الآخرين.

إن الذكاء الوجداني يُساعد الفرد على فهم تفاعلات البشر المعقدة، حيث أن من خصائص الذكاء الوجداني أنه يهتم بطبيعة الأفراد، والجماعات، والمجتمع ككل. ويمكن للفرد أن يضع علاقة بين انفعاله وتفكيره من ناحية، وبين تفكير الآخرين الذين يتعامل معهم، وانفعالاتهم من ناحية أخرى،

بحيث يجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يوصله إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة، ويؤدي بالتالي إلى تقوية الذكاء الوجداني لدى الفرد من ناحية أخرى (Ciarrachi,2001).

إن الذكاء الوجداني المُطور من خلال سالوفي ومابر (Salovay and Mayer,1990) يُشير إلى القدرة على مراقبة مشاعر وانفعالات الفرد. بالإضافة إلى ذلك، فهو يساعد الفرد على التمييز بين الانفعالات، واستخدام المعرفة لتقييم تصرفات وتفكير الفرد.

ويُشير بار أون (Bar-On,2000) إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من المهارات، والقدرات غير المعرفية التي تؤثر على محيط الفرد من التحديات والضغوطات.

وبناءً على هذا التعريف، لاحظ جولمان (Golman,2001) بأن الذكاء الوجداني يتم تصنيفه في سياق نظرية الشخصية، بينما أكد سالوفي ومابر وكارسو (Mayer, Salovay and Caruso,2000) بأن تعريف بار أون يشتمل على مفهوم أوسع، مثل الدافعية، والسمات الشخصية.

ويُركز مابر وسالوفي (Mayer and Salovey ,2004) على أهمية الذكاء الوجداني في مجال العمل، حيث يريان أن الذكاء الوجداني يُمكن أن يؤدي دوراً مهماً في عمليات القيادة، والتطور المهني، والحياة العملية بصفةٍ عامة. كما يفترضان أن الذكاء الوجداني قد يعوض عن نقص مهارات العمل المناسبة، فإذا كان لدى الفرد توجه لفهم نفسه وفهم الآخرين، فإنه من المحتمل أن ينجح في تعامله الإداري، علماً بأن الإدارة تحتاج إلى فهم الآخرين، وليس مهارات آلية فقط، فعلى سبيل المثال قد يدعم الذكاء الوجداني تماسك الجماعة، وفريق العمل.

تطور مفهوم الذكاء الوجداني:

إن البحث في الذكاء الوجداني قديم، فقد قال أفلاطون مقولته الشهيرة: (أن يغضب أي إنسان فهذا أمر سهل، ولكن أن يغضب من الشخص المناسب، وللهدف المناسب، وبالأسلوب المناسب، فليس هذا بالأمر السهل (البهدل،2013).

ولقد مر البحث في مفهوم الذكاء الوجداني بمراحل عدة، هي (البهدل،2013):

1- المرحلة الأولى (1900م- 1969م):

تميزت هذه المرحلة بانفصال الدراسات السيكولوجية المهتمة بالذكاء عن تلك المهتمة بالوجدان والعواطف. فالاتجاه السائد في علم النفس يؤكد على انفصال الجوانب الوجدانية عن العمليات العقلية، وذلك لأن الذكاء والوجدان، والعمليات العقلية وفقاً لهذا الاتجاه، هما مفهومان مختلفان، فالحالة

الوجدانية للإنسان، ومشاعره، وعواطفه هي ردات فعل غير منظمة ومشوشة، لا تنطوي على أهداف واعية، وهي تؤثر سلباً في العمليات العقلية والإدراكية، وتتناقض مع التفكير المنطقي، ولذلك لا بد من التحكم بها، وتحييدها.

2- المرحلة الثانية (1970- 1989):

تميزت هذه المرحلة بظهور مؤشرات، ودلائل لظهور الذكاء الوجداني منها:

1- الدمج الحاصل بين حقلي الدراسات المعرفية " دراسات الذكاء"، والدراسات الانفعالية " دراسات العواطف والمشاعر"، لدراسة تفاعل العواطف والأفكار، وتأثير كل منهما على الآخر، وذلك نتيجة ظهور اتجاه جديد في علم النفس ينظر إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام كعلاقة تكامل وتفاعل متبادل، فالحالة الوجدانية للإنسان، ومشاعره وعواطفه هي عبارة عن ردات فعل منظمة توجه نشاطاته العقلية والإدراكية على نحو متكيف.
2- تطور حقل الاتصالات غير اللفظية، والتأكيد على أهمية إدراك المعلومات غير اللفظية، ومنها المعلومات المتعلقة بالعواطف والمشاعر والانفعالات.
3- تنامي الدراسات النظرية والتطبيقية في مجال الذكاء الاجتماعي، والتي تركز في جانب منها على الجانب الوجداني العاطفي.

ومن المؤشرات المهمة التي ظهرت في هذه المرحلة، ظهور نظرية الذكاءات المتعددة، والتي تنص على وجود سبعة أنواع منفصلة للذكاء وهي: الذكاء الرياضي، والذكاء المنطقي، والذكاء اللغوي/اللفظي، والذكاء الموسيقي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسدي/الحركي، والذكاء الشخصي الذي ينقسم إلى قسمين:

1- الذكاء الشخصي، والذي يُشير إلى قدرة الفرد على معرفة نفسه، ومشاعره، ودوافعه.
2- ذكاء العلاقات مع الأشخاص الآخرين، والذي يشير إلى قدرة الفرد على فهم الآخرين، والتعاون معهم. ويُعتبر الذكاء الشخصي بنوعيه الدعامة الأساسية لظهور الذكاء الوجداني.

3- المرحلة الثالثة (1990- 1994):

شهدت هذه الفترة بداية ظهور الذكاء الوجداني، فقد نشر ماير وسالوفي عام 1990 مقالتهما الأولى، والتي كانت بعنوان " الذكاء الوجداني" والتي تهدف إلى توضيح وتحديد مفهوم الذكاء الوجداني،

إضافة إلى نشر مقال آخر، والذي يهدف إلى إثبات أن الذكاء الوجداني هو نوع شرعي من أنواع الذكاء العام.

4- المرحلة الرابعة (1994- 1997):

تميزت هذه المرحلة بشيوع الذكاء الوجداني خارج الأوساط الأكاديمية، وتوسيع مفهوم الذكاء الوجداني من خلال كتاب جولمان " الذكاء العاطفي"، والذي حقق أفضل الكتب مبيعاً. كذلك ظهرت في هذه الفترة كتب أخرى عن الذكاء الوجداني، وتبنت الكثير من الشركات هذا المفهوم، وعقدت الكثير من الدورات التدريبية في هذا المجال.

5- المرحلة الخامسة (1998-الوقت الحاضر):

تميزت هذه المرحلة بالاهتمام الأكاديمي الجاد بموضوع الذكاء الوجداني، فقد تعددت الدراسات التي تعنى ببلورة وتحديد مفهوم الذكاء الوجداني، ووضع مقاييس علمية لقياس الذكاء الوجداني.

أبعاد الذكاء الوجداني ومكوناته:

وفقاً لتعريف جولمان (Golman,2002) للذكاء الوجداني، فإن هذا المصطلح يتكون من أربعة مكونات وهي:

1- الوعي الذاتي Self-Awareness:

ويُقصد به قدرة الفرد على تحديد، وتسمية، وصياغة انفعالاته، ومشاعره الذاتية، والتعبير عنها، وعن الحاجات المتصلة بها بوضوح، والتمييز بينها، والرغبة في ترقيتها، والإلمام بجوانب المعرفة الانفعالية، وفهم التغير في محتوى ومستوى الانفعالات المركبة والمتناقضة.

2- إدارة الذات Self-Management:

وتعني قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته والتحكم بها، وفهم ما وراء الانفعالات والمشاعر، وإيجاد الطرق الملائمة للتعامل معها دون كبت، أو تضخيم للمعلومات التي تحملها، وتحويل السلبية منها إلى نهاية إيجابية، وضبطها حتى يصبح ما يقوله أو يفعله هو أفضل ما يمكن قوله وفعله.

3- الوعي الاجتماعي Social Awareness:

قدرة الفرد على التحديد، والإدراك، والفهم الدقيق لمشاعر وانفعالات الآخرين، والانفتاح عليها، والتعامل معها بكفاءة، والتواصل معهم بروح الفريق الواحد، وتمييز الانفعالات المزيفة والصادقة، ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين وتساندهم، والتصرف معهم بطريقة لائقة.

4- التعاطف Empathy :

ويُقصد به القراءة الذاتية لمشاعر وانفعالات الآخرين، والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والتناغم معهم من أجلهم، ومعايشة مشكلاتهم، وإعطائهم الحلول لها. فهو استجابة انفعالية مطابقة لاستجابة الطرف الآخر، وكأنه بظروفه نفسها، نتيجة إدراك الحالة الانفعالية للآخر، أو ظروفه الداخلية.

5- استخدام الانفعالاتUsing Emotions :

وتعني القدرة على ضبط ودمج الانفعالات الذاتية مع انفعالات الآخرين، واستخدامها في توجيه التفكير، وتحويل الانتباه للأشياء المهمة، وإدارة العلاقات مع الآخرين.

أشار ماير وسالوفي (Mayer , Salovey and Caruso ,2004) إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من أربعة مكونات وهي :

1- تحديد ومعرفة الانفعالات Identifying Emotions: ويُقصد بها القدرة على إدراك المشاعر، ومشاعر من حوله من البشر.
2- استعمال الانفعالات Using Emotions: ويُقصد بها القدرة على إنتاج وترقية الانفعال، وكيفية التفاهم والتعامل مع الانفعال.
3- فهم الانفعالات Understanding Emotions: ويُقصد بها القدرة على فهم الانفعالات المعقدة، أو السلاسل الانفعالية، وكيفية انتقال الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.
4- إدارة الانفعالات Managing Emotions: ويُقصد بها القدرة على إدارة انفعالات الفرد في علاقته بانفعالات الآخرين.

و قام بار-أون بتصنيف مكونات الذكاء الوجداني على النحو التالي (بظاظو، 2010):

1- كفاءات الذكاء الشخصي (Intrapersonal):

تتمثل بالقدرات، والمهارات، والكفاءات المرتبطة بداخل الفرد، وهذا المكون له خمس مهارات:

أ- الوعي بالذات: وهو قدرة الفرد على معرفة مشاعره وانفعالاته، والوعي بها، والتمييز بين تلك المشاعر والانفعالات، لمعرفة ما يشعر به الفرد، ولماذا يشعر به.

ب- التوكيدية: وهي قدرة الفرد عن التعبير عن مشاعره وأفكاره، والدفاع عن حقوقه بأسلوب بناء.

ت- اعتبار الذات: وهو قدرة الفرد على احترام الذات وحبها، وتقبل الجوانب الموجبة والسالبة، وأوجه القوة والضعف بها.

ث- تحقيق الذات: وهو القدرة على تحقيق إمكانات الفرد بأن يصبح منهمكاً في المحاولات التي تقوده إلى حياة هادفة، وغنية بالإنجازات.

ج- الاستقلال: ويقصد بها القدرة على توجيه الذات، والسيطرة عليها، والتحكم في التفكير والتصرفات، بحيث يكون الفرد غير معتمد وجدانياً على أحد.

2- كفاءات الذكاء بين الأفراد (Interpersonal):

وتُمثل القدرات، والمهارات الشخصية، ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع، والاستفادة منها في إدارة الفرد لعلاقاته مع الآخرين، وهذه الكفاءات تتضمن:

أ- التعاطف: وهو القدرة على معرفة وفهم، وتقدير مشاعر الآخرين، وذلك بأن يكون لدى الفرد القدرة على معرفة كيف، ولماذا يشعر الناس بما يشعرون به.

ب- العلاقات الشخصية مع الآخرين: وهي القدرة على إقامة علاقات مرضية مع الآخرين، والحفاظ عليها- تلك العلاقات التي تتميز بالعمق، والمودة، والعطاء، والحصول على المحبة.

ت- المسؤولية الاجتماعية: وهي القدرة على أن يكون الشخص متعاوناً، ومشاركاً، ومساهماً، وعضواً في جماعته الاجتماعية، وهذه القدرة تتضمن التصرف بأسلوب مسؤول، حتى لو لم يستفيد الفرد شخصياً من ذلك.

3- كفاءات القدرة على التوافق (adaptability):

تُوضح هذه القدرة كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية، والتكيف معها، من خلال زيادة مهارات الفرد في مرونة التعامل مع الآخرين، وحل المشكلات بمنطقية. وهذه القدرة لها مكونات فرعية ثلاث وهي:

أ- حل المشكلة: وتتمثل في القدرة على حل المشكلات، وتوليد وتنفيذ الحلول الفعالة لتلك المشكلات.

ب- اختبار الواقع (التحقق من الواقع): وهو القدرة على تقدير مدى التطابق بين ما يشعر به الفرد، وما هو موجود في الواقع. ويتضمن البحث من أجل الوصول إلى الدليل الموضوعي الذي يؤيد ويبرز ويعزز الإدراكات، والمشاعر، والأفكار لدى الفرد.

ت- المرونة: تتمثل في القدرة على تكييف الانفعالات، والأفكار، والسلوكيات مع المواقف المتغيرة، وغير المألوفة، وغير المتوقعة.

4- كفاءات إدارة الضغوط (Stress Management):

وتُمثل القدرة على إدارة الضغوط والتكيف معها بفعالية كبيرة. وهذا المكون له فرعين هما:

أ- تحمل الضغوط: وهي القدرة على الصمود أمام الأحداث غير الملائمة، والمواقف الانفعالية دون تراجع أو تقهقر، والتعامل بنشاط وفعالية مع الضغوط.

ب- ضبط الانفعالات (الاندفاعات): تتمثل في والقدرة على مقاومة أو تأجيل الاندفاع، أو الحافز، أو الإغراء للقيام بالسلوك أو التصرف، وهذا يستلزم القدرة على تقبل الاندفاعات العدوانية للشخص، وكون الفرد هادئ.

5- كفاءات المزاج العام (General Mood):

ويتمثل بقدرة الفرد ومهارته في الاستمتاع بالحياة، والحفاظ على مكانته، ومركزه الإيجابي داخل المجتمع. وهذا المكون له فرعين هما:

أ- السعادة: تتمثل في الشعور بالرضا عن الذات، والاستمتاع بالذات والآخرين.

ب- التفاؤل: وهو القدرة على رؤية الجانب المضيء في الحياة، والإبقاء على الجانب الإيجابي لدى الفرد في مواجهة الأشياء غير الملائمة.

وقد أعاد بار – أون تنظيمه للعوامل المكونة للذكاء الوجداني في تنظيم أطلق عليه التنظيم التوبوجرافي Topography. وفيه قسم الذكاء الوجداني إلى ثلاثة عوامل هي:

1- العوامل الجوهرية (الأولية): وتتضمن (الوعي بالذات الوجدانية، والتفهم والتوكيدية، والتحقق من خلال الواقع، وضبط أو السيطرة على الاندفاع).

2- العوامل التأييدية (الثانوية أو المساعدة): وتتضمن (اعتبار الذات، والاستقلال، والمسؤولية الاجتماعية، والتفاؤل، وتحمل الضغط، والمرونة).

3- العوامل المحصلة (الرتبة الأعلى): وتتضمن (حل المشكلة، والعلاقات الشخصية بين الآخرين).

وأشار جولمان وتشينيز (Goleman and Cherniss.2000) إلى خمسة مكونات للذكاء الوجداني، هي:

1- الوعي بالذات: وهي معرفة الفرد لمشاعره، واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة في حياته.
2- تنظيم الذات: وهي إدارة الفرد لانفعالاته وعواطفه بشكل يساعده ويحفزه، كما أنها القدرة على تأجيل إشباع الحاجات في الوقت المناسب.
3- حفز الذات: وهي استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته لأجل تحفيز ذاته، ودفعها، وتوجيهها لتحقيق أهدافه بشكلٍ أفضل.
4- التعاطف: وهي الإحساس بمشاعر الآخرين، والقدرة على فهمها، وعلى إدارة انفعالات الآخرين بشكلٍ أفضل.
5- المهارات الاجتماعية: وهي قدرة الفرد على استخدام مهارات الإقناع والتفاوض، وبناء الثقة، وتكوين شبكة علاقات ناجحة، والعمل في فريق بصورة إيجابية فاعلة.

وذكر لفنسون (Levenson,1999) أن الذكاء الوجداني يتكون من الأبعاد الخمسة التالية:

1- الإدراك الانفعالي: أي القدرة على معرفة الانفعالات والعواطف التي يشعر بها الفرد.
2- التحكم بالمشاعر: وتعني إدارة المشاعر وضبطها.
3- الثقة والضمير الحي: وهي المحافظة على التكامل وتحمل المسئولية.
4- فهم الآخرين: وهي الحساسية لمشاعر الآخرين، وانفعالاتهم، وآرائهم.
5- الحساسية بحاجات الآخرين: وهي فهم متطلبات الآخرين واحتياجاتهم، ومساندتهم في محاولاتهم.

الذكاء الوجداني وإدارة الصراع:

إن عدم تلبية بعض الحاجات الوجدانية، وعدم تفهم الآخرين لبعضهم البعض قد يؤدي إلى الصراع. وكلما زادت حدة المشاعر بين أطراف الصراع كلما ازدادت صعوبة احتواء الصراع، ولكي يتمكن الأطراف من احتواء الصراع يجب أن يتم العمل على تلبية المطالب الوجدانية لجميع الأطراف (حسين وحسين، 2006). لذلك فإن للذكاء الوجداني أهمية كبيرة في إدارة الصراع قد تفوق أهمية الذكاء التقليدي، كما أن للتكامل بين أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي الذاتي، وتنظيم الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) دوراً فعالاً في مواجهة إدارة الصراع (Bjerknes

(Paranica, 2002 &. فالذكاء الوجداني هو مهارات أن تعرف من أنت، وكيف تتداخل مشاعرك وأفعالك، إضافة إلى إنه يشير إلى إعادة تقييم وتوجيه وتشكيل ذاتك، والإنسان يجرب العشرات، وحتى المئات من التنوع الانفعالي كل يوم، وهذه الانفعالات تتداخل، وتندمج، وتتصارع بصورة متكررة. وهنا يأتي دور الذكاء الوجداني، فهو يساعد على فرز كل هذه المشاعر وتسميتها، ومن ثم فهم أسبابها وتأثيراتها، وهذا يعطي الوقت الكافي لاتخاذ قرارات أكثر ابتكاراً وقوة، خاصة في حالة تناول صراع بيئة العمل (سينغ، 2006).

إن التعاطف والتفهم للآخرين -والذي يُعتبر جزءاً أساسياً من مكونات الذكاء الوجداني– يلعب الدور الأهم في شخصية الأفراد، فيُساهم في إدارة الصراع بشكلٍ ناجح، وتحويله من صراع سلبي هدام إلى صراع إيجابي بناء، فالتعاطف في مضمونه يعني أن يضع كل طرف من أطراف الصراع نفسه مكان الطرف الآخر، ويحاول أن يرى الموضوع من وجهة نظر الآخرين، وبهذه الحالة يمكن أن يأخذ الصراع منعطفاً جديداً (Monarth,2009).

والتعاطف والتفهم والتعاون في الأساس يقوم على الإدراك والوعي الذاتي، فعندما يفتقر الفرد لهذا الإدراك، فإنه يجد نفسه في حيرة من أمره عندما يحدثه الآخرون عن مشاعرهم، وإن هذا العجز عن استيعاب مشاعر الآخرين هو إخفاق وفقر كامل في الذكاء العاطفي وفشل مأساوي في التكوين البشري نفسه، وهذا التنظيم للذات لا يتوفر إلا بتوفر الدافع الذاتي للإنجاز، والرغبة والإرادة لمواجهة العوائق وتخطيها، ولذلك فإن مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم القدرة على تفهم متطلبات الآخر، وفي المقابل فإن منخفضي الذكاء العاطفي يفشلون في إدارة الصراعات، بل يتجنب هؤلاء الصراعات (جولمان،2010).

ويشير سينغ (2006) إلى أن المدير يستطيع استثمار التعاطف والتعاون مع الآخرين في إدارة الصراع، فقط عندما يستطيع ضبط ذاته (تنظيم الذات)، فيعكس ضبط الإيقاع مدى جودة ارتباط المدير، وردود أفعاله تجاه الآخرين.

وهذا التنظيم للذات لا يتوفر إلا بتوفر الدافع الذاتي للإنجاز، والرغبة والإرادة لمواجهة العوائق وتخطيها، ولذلك فإن مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم القدرة على تفهم متطلبات الآخر، وفي المقابل فإن منخفضي الذكاء العاطفي يفشلون في إدارة الصراعات، بل يتجنب هؤلاء الصراعات (جولمان،2010).

ونستنتج مما سبق، بأن الصراع هو مسألة طبيعية ومقبولة، فبعض أشكال الصراع تقود إلى الوصول إلى حلول أفضل لبعض المشكلات، ولذلك فإن المدراء الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الوجداني، قد يكونوا أقدر على إدارة الصراع وتحويله إلى نشاط إنساني بناء، والمدراء الأذكياء عاطفياً يدركون أن المجموعات وليس الأفراد يمكن أن يتوصلوا إلى أجوبة أفضل من أي عضو بمفرده. ومن أجل ضمان الحصول على المساعدة من المجموعة، يجب أن يكون المدير على استعداد لمنحهم أكبر قدراً من المعلومات، ويحرص على أن يعرفوا كل الأخبار، الحسن منها والمزعج، ويؤكد على أن يسهموا بفاعلية في حل وإدارة الصراع، وعندما يشجعهم على روح التعاون والمشاركة سوف يرحبوا بأي تغيير ضروري إذا فهموا الصراع. والمدير الذكي عاطفياً يستخدم التعاطف الذي يتمتع به، والاهتمام الصادق من أجل مساعدة مرؤوسيه لتوجيه عواطفهم والتعبير عنها، وبالتالي تخطي الغضب والقلق الناتج عن الصراع، والعمل كفريق واحد لإيجاد الحلول المناسبة.

مفهوم الأنا:

يعتبر مفهوم الأنا من المفاهيم الأساسية التي أبرزتها مدرسة التحليل النفسي، إذ أن فرويد استعمل فكرة الأنا منذ دراساته الأولى، من خلال استعراضه لمكونات الشخصية الثلاثة (الهو، والأنا، والأنا الأعلى)، حيث تمثل الأنا الجانب المنطقي والعقلاني والواقعي لدى الشخص، وتركز على التوفيق بين مكوني الشخصية الهو، والأنا الأعلى (عبد الحق،2011).

ويرى فرويد أن الأنا هو مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية، وهو المشرف على الحركة والإرادة، والمتكفل بالدفاع عن الشخصية و توافقها، وحل الصراع بين مطالب الهو والأنا الأعلى و بين الواقع، ولذلك فهو محرك منفذ للشخصية، ويعمل في ضوء مبدأ الواقع من أجل حفظ الذات و تحقيقها والتوافق الاجتماعي (Hall, 2000).

وأكد أريكسون على أهمية الأنا، واعتبرها بنية مستقلة، واهتم بكيفية تنميتها وتقويتها عند الأطفال، والأنا عنده هو ذلك الجزء من العقل الذي يتعامل مع الخبرات الشعورية ويعمل على تماسكها وثباتها، والأنا من وجهة نظره، تقوم بأكثر من مجرد الدفاع عن نفسها، فتتعلم أساليب ومهارات تكيف مع أن لها سمات تعمل بطريقة لا شعورية. وللأنا دور إيجابي في المحافظة على الأداء الفعال، وليست مهمتها فقط ذلك الدور السلبي المتمثل في تجنب القلق، فقوة الأنا عند أريكسون تقاس بقدرة الفرد على توحيد المواقف المتبادلة (النفيعي، 1996).

وتمثل الأنا سلطة الذات على مشاعرها ومدى قدرتها على اتخاذ القرارات، والقدرة على استغلال الواقع واكتشافه، وهي بذلك مرادفة لقوة الشخصية الداخلية التي تمكن الفرد من الاستخدام الأمثل لقدراته المعرفية، والسلوكية، والانفعالية التي تسهل عليه ممارسة أدواره، والتعامل الأمثل مع ما يواجهه من إحباطات، وضغوطات دون الرجوع إلى وسائل سوية تتمثل في استخدام الحيل الدفاعية (Hall,2000).

ويعرف فضة (2000) الأنا بأنها ذلك الجانب الذي يمثل كفاية الوظائف الشخصية متضمناً الوظائف الجسمية، والوظائف العقلية، والوظائف الانفعالية، والوظائف الاجتماعية، والوظائف الخلقية، والاستجابة للمثيرات الداخلية (الصادرة عن الهو والأنا الأعلى) والاستجابة للمثيرات الخارجية (الصادرة عن العالم الخارجي) والوظائف المتعلقة بتقدير الذات.

وتعرف الأنا على إنها قدرة الفرد على التعامل الفعال، والمتزن، والسليم حيال المواقف الضاغطة، والقدرة على تحقيق التوازن الفعال بين اندفاعاته الداخلية والخارجية، فالأنا القوية هي صاحبة الإرادة السليمة، والقادرة على التوفيق بين الحاجات الجسمية والنفسية، ونزعات الضمير، ومقتضيات الواقع الاجتماعي (عبد الحق،2011).

نشأة الأنا:

كان فرويد أول من تناول مفهوم الأنا باعتباره المكون الثاني للشخصية، والأنا تتطور من الهو وتنبثق منها لتساعدها على اكتساب معالمها النهائية، وعندما تستطيع الأنا القيام بوظائفها، والعمل على التكيف مع البيئة الخارجية، والرغبات الداخلية للفرد، فإنها تعتبر سوية وقوية وتنمو نمواً طبيعياً. ولقد اتخذ الباحثون هذه المتطلبات أساساً فسروا من خلاله ما أطلقوا عليه مصطلح قوة الأنا (عودة، 2002).

وتتطور الأنا من خلال عمليات تفاعل الفرد مع الواقع، ولهذا فهي تمثل الواقع، وتنطلق منه لتشكيل الشخصية (نجاتي،2000).

ويخضع نمو الأنا من وجهة نظر إريكسون لعملية تطويرية تتسم بالديناميكية، وترتبط بمتطلبات النمو في مراحله المختلفة لتشكيل كل مرحلة كلية جديدة، تتضمن قوة الأنا المكتسبة المعتمدة على الخبرات الذاتية في إشباع الحاجات.

دور الأنا:

تعد الأنا إحدى الركائز الأساسية في الصحة النفسية، وينظر إلى مفهوم الأنا بأنه التوافق مع الذات ومـع المجتمـع، بالإضافة إلى الخلو من الأعراض العصابية و الإحساس الإيجابي بالكفاية والرضا (فضة،2000).

ويُعتبر الأنا المكون المنظم للعلاقة بين الهو والأنا الأعلى، بحيث يقوم بدور المنظم مع العالم الخارجي، ويتضمن الإدراك والشعور، وكذلك جوانب الشخصية المتعلقة بالمعرفـة والإرادة، وتأكيد الـذات وضـبط الـدوافع (Hall,2002).

وحدد بلاك (Bellak) المشار إليه في (فضة،2000) بأن مفهوم الأنا يتضمن مجموعة الوظائف الشعورية التي يقوم بها الفرد في سبيل إشباع حاجاته، وتحقيق تكيفه، وهذه الوظائف هي:

1-اختبار الواقع Reality Testing :

وهذه الوظيفية تشتمل على:

(أ) التفرقة بين المثيرات الخارجية والمثيرات الداخلية، أي التفرقة بين ما يصدر من خارج الشخص وبين ما ينبع من داخله.

(ب) دقة أدارك وتفسير المثيرات التي تأتى من العالم الخارجي.

(ج) دقة إدراك وترجمة الواقع الداخلي، أو اجمالا ما يسمى بالبصيرة.

2-الحكم على الأمور Judgment

وهي تتضمن الاتي:

(أ) القدرة على توقع النتائج المحتملة لأي سلوك ينوى الفرد القيام به؛ وذلك يشير إلى بعد النظر Foresight.

(ب) مدى ما يعكسه السلوك الظاهري الحادث (أي الذي وقع فعلا) من وعى الشخص بالنتائج المحتملة لتصرفه قبل أن يقوم به؛ أي مدى ما يدل عليه سلوك الفرد الفعلي من بعد النظر.

(ج) مدى قدرة الشخص على أن يجعل سلوكه ملائما ومناسبا للموقف الذي يجد نفسه فيه.

3-الاحساس بواقعية العالم وواقعية الذات

Sense of Reality of the World and of the Self

(أ) معايشة الشخص للأحداث الخارجية على أنها أحداث حقيقية Realوأنها تحدث فى سياق واقعي مألوف بالنسبة له.

(ب) احساس الشخص بجسمه – بما يشمله من أجزاء وما يؤديه من وظائف – ومعايشته لسلوكه على أنه مألوف بالنسبة له وصادر منه وينتمي إليه.

(ج) احساس الشخص بفرديته وتفرده وتميزه، واحساسه بذاته وتقويمه لها.

4-التنظيم والتحكم في الدوافع والمشاعر والاندفاعات

Regulation and Control of Drives, Affects and Impulses.

وهذه تشير إلى:

(أ) قدرة الشخص على التحكم فى التعبير عن دوافعه واندفاعاته ومشاعره.

(ب) قدرته على التأجيل وتحمل الاحباط.

إن الفرد الذي يتصف بقوة الأنا يميل إلى التحديات في حياته مع الإحساس بأنه يستطيع التغلب على المشكلات، والوصول إلى نتيجة إيجابية، ومن خلال الأنا المرتفعة، فإن الفرد يشعر بأنه يستطيع التكيف مع المشكلات، وإيجاد العديد من الطرق للتعامل مع الصراعات التي تواجهه في حياته، ويستطيع أن يواجه صعوبات الحياة دون خسارته لإحساسه بذاته (Hall,1999).

وفيما يلي، عدد من خصائص الشخص الذي يتمتع بحضور الأنا وقوته (Hall,2002) :

1- يقبل الواقع كما هو، واكتشافه والتعامل معه، ومن ثم السيطرة عليه.
2- يتعامل مع المصادر المتاحة، وذات الأهمية.
3- القدرة على معالجة الأمور والمشكلات التي تواجهه، وذلك لقدرته على فهمها وتحليلها.

خصائص الأنا:

أشارعبد الحق (2011) إلى مجموعة من المعايير والخصائص الدالة على قوة الأنا وهي:

1- القدرة على تحمل التهديد الخارجي: وتتمثل بالقدرة على تحمل الفشل والإحباطات الموجودة في بيئته، و كذلك قيامه بوظيفته بكفاءة وفاعلية، في الوقت الذي يواجه فيه تهديداً طبيعياً.
2- الإحساس بمشاعر الذنب: ويتمثل في إمكانية تحسس الخطأ، والاعتراف به دون أن تتحول مشاعر الذنب إلى حالة مضطربة.
3- ضبط الدوافع والرغبات الشخصية: فالشخص الذي يتمتع بقوة الأنا يمكنه إدراك أهمية ضبط تلك الدوافع، دون أن يُسبب له هذا الضبط أي نوع من الإزعاج.
4- التوازن بين الصلابة والمرونة: فهناك بعض الأفراد الذين يتميزون بالمرونة ولديهم القدرة لتقبل أي تغير في البيئة، ولا يمكنهم الاستمرار على نمط واحد من الاستجابات، بينما يوجد بعض الأفراد الذين يتميزون بالصلابة الزائدة، فهم لا يستطيعون أن يستفيدوا من الفرص المتاحة لهم في البيئة، ولذلك تبقى قوة الأنا في الدرجة المتوسطة بين الصلابة والمرونة.
5- التخطيط والضبط: حيث يتميز الفرد الذي يتمتع بقوة الأنا بعمل الخطط، والمحافظة على نفس النمط من الأداء في تنفيذ تلك الخطط.
6- تقدير الذات: فالشخص الذي يقدر ذاته، ويشعر بأنه يستحق الاهتمام تكون الأنا لديه قوية.

الأنا وإدارة الصراع:

إن الإدارة الناجحة للصراع تعتمد على الفهم، والوعي، والإدراك السليم للمتطلبات الذاتية، ومتطلبات واهتمامات الطرف الآخر في الصراع. فالأنا تعني القدرة على التعامل مع الواقع بجانبيه الشخصي والاجتماعي، وهذا يعني إدراك الشخص لذاته ولما يدور حوله من اهتمامات ورغبات الآخرين، ومن هنا نستطيع أن نفهم الدور المهم للأنا في إدارة الصراع.

المدير الذي يتمتع بأنا قوية قد تكون لديه مرونة في التعامل مع الأطراف الأخرى للصراع، وقد يكون أيضاً أكثر قدرة على تحليل الواقع، وبالتالي اختيار الأسلوب الأفضل الذي يخدم الواقع لإدارة الصراع.

إن قوة الأنا قد تساعد المدير على السيطرة على البيئة، وتمكنه من معالجة الضغوط البيئية بطريقة إيجابية وفعالة بعيداً عن القلق والتوتر، وتمكنه من التعامل بإيجابية مع جميع أطراف الصراع (Deri,1990)، كذلك تساعد قوة الأنا لدى المدير على اختيار أسلوب الصراع الأنسب للموقف، لأنه يكون أقدر على فهم الواقع والتعامل معه.

الكفاءة الذاتية:

يُشكل مفهوم الكفاءة الذاتية محوراً رئيسياً من محاور النظرية المعرفية الاجتماعية التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية، فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية (Self-Beliefs) يُمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم (Zimmerman and Cleary,2006) . ووفقاً لذلك، فإن الكيفية التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، إذ تُشكل هذه المعتقدات المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد، فالفرد يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح (Bandura,1997). ويبرز أثر الكفاءة الذاتية من خلال المساعدة على تحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد في نشاط معين، ومقدار المثابرة في مواجهة العقبات، ومقدار الصلابة أمام المواقف الصعبة، فكلما زاد الإحساس بالكفاءة زاد الجهد والمثابرة والصلابة، فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يتعاملون مع المشكلات والأنشطة الصعبة بمزيد من الإحساس بالهدوء والإتزان (Pajares,2005).

والكفاءة الذاتية هي ثقة الفرد بقدرته على أداء وإتمام مهمة محددة بشكلٍ ناجح (Cheng, 2007). وعرفها باندورا بأنها منظومة من المعتقدات والإدراكات سواءً كانت افتراضية أو حقيقية، والتي يحملها الفرد حول قدراته المتعلقة بتنظيم المهمات المطلوبة، وتحقيق الأهداف المنشودة، وعليه فالفرد الذي يعتقد أنه يمتلك القدرة على تنظيم المهمات وتحقيق الأهداف، يكون قادراً على تحويل المهمات الصعبة والمعقدة إلى مهمات سهلة وممتعة (Bandura,1997).

ويعرف باجرز Pajares(1999) الكفاءة الذاتية بأنها اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية، وثقته في قدرته ومعلوماته، وأنه يملك من المقومات ما يمكنه من تحقيق المستوى الذي يرتضيه، أو يحقق له التوازن، محدداً جهوده وطاقاته في هذا المستوى.

ويُشير باندورا (Bandura,1997) إلى أن فعالية الذات تتألف من ثلاثة أبعاد، وهي :

1- توقعات الفعالية Magnitude : ويُقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف. وتبدو القدرة في توقعات الفعالية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة.

2- العمومية Generality : ويُشير هذا البعد إلى انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام، مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة. وتتباين درجة العمومية والمحدودية في مجال، أو نشاط، أو مهام محددة. وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل الأنشطة، والخصائص الكيفية للمواقف، ومنها خصائص الشخص، أو الموقف محور السلوك (الزيات،2001).

3- القوة أو الشدة Strength: فالمعتقدات الضعيفة عن الفعالية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه من فشل الآخرين في أداء المهمات، والأفراد الذين لديهم اعتقاد قوي بفعالية ذواتهم يثابرون في المواجهة (الشعراوي، 2000).

تُعد الكفاءة الذاتيّة المدركة من العوامل المهمّة، التي تؤدي دوراً كبيراً في خفض درجة التوتر والقلق لدى الفرد، فالأشخاص الذين يمتلكون الكفاءة في مجالات متنوّعة تكون قدرتهم على مواجهة تحدّيات الحياة أكبر(علي، 2000). ويُشير مصطلح الكفاءة الذاتيّة المدركة إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم، وتنفيذ المخطّطات العمليّة المطلوبة لإنجاز الهدف المُراد. وهذا يعني أنَّه إذا اعتقد الفرد بأنَّه يمتلك القوّة لإنجاز الأهداف المطلوبة، فإنَّه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلاً، بمعنى آخر أنَّ الكفاءة الذاتيّة تُشير إلى الاعتقادات الافتراضيّة التي يمتلكها الفرد حول قدراته (Bandura, 1997)، أو هي حكم يكونه الفرد عن قدراته على تنظيم وتأدية مجموعة من الأفعال المطلوبة، لتحقيق أنماط معينة من الأداء (Maddux,1998).

مصادر الكفاءة الذاتية (Sources of Self –Efficacy) :

تتطور معتقدات الكفاءة الذاتية اعتماداً على أربعة مصادر، وهي (Pajares,Johnson and Usher,2007):

1- خبرات الانجاز (Performance Experience) : ويُقصد بها خبرات وتجارب الفرد الشخصية الناجحة أو الفاشلة، وتعتبر هذه الخبرات المصدر الأكثر تأثيراً والأكثر إمكانية للاعتماد عليها، للوصول إلى معلومات عن فعالية الفرد، لأنها تعتمد على خبرات الإتقان

الشخصية. إن خبرات النجاح المتكررة تقود إلى زيادة توقعات الإتقان وفاعلية الذات(Bandura,2004)، كما أن تعزيز فعالية الذات في موقف معين يقود الى تعميم هذه الفعالية على المواقف الأخرى (Bandura,2002) .

ويضيف باندورا (Bandura, 2002) بأن الأشخاص الذين لديهم إحساس منخفض بفعالية الذات يبتعدون عن المهام الصعبة، ويتجهون إلى إدراكها كتهديدات شخصية، ويمتلكون مقدرة ضعيفة على تحقيق أهدافهم. ونجاح الأداء لديهم يتوقف على العقبات التي تواجههم، حيث يعزون الإخفاق إلى نقص قدراتهم، وضعف مجهوداتهم في المواقف الصعبة، مما يؤخر استرداد الإحساس بفعالية الذات عقب الإخفاق. أما بالنسبة للأشخاص الذين لديهم إحساس مرتفع بفعالية الذات، فيقتربون من المهام الصعبة كنوع من التحدي، وترتفع مجهوداتهم في المواقف الصعبة، ولديهم سرعة في استرداد الإحساس بفعالية الذات عقب الإخفاق. ويؤكد كذلك وجود علاقة سببية بين الثقة بفعالية الذات والإنجازات الأدائية، فالمستويات المرتفعة من فعالية الذات تلازم المستويات المرتفعة من الإنجازات.

2-الخبرات البديلة (Vicarious Experience) :

ويُشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة، يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة، أو المركزة، والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود. ويطلق على هذا المصدر " التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين"، حيث تتشكل الخبرات البديلة من خلال التعلم بالملاحظة. فعندما يُلاحظ الفرد خبرات الآخرين وهم يتعاملون مع مواقف الحياة المختلفة، وينجحون في التغلب على المشكلات التي تعترضهم، فإن الفرد تتكون لديه توقعات بأنه يستطيع تحقيق التحسن في الأداء، شريطة أن يكثف جهوده ويستمر في ذلك (Bandura,2004).

3-الإقناع اللفظي (الكلامي) (Verbal Persuasion) :

ويُقصد به الدعم الاجتماعي الذي يظهر من خلال الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين، والإقتناع بها من قبل الفرد. أو معلومات تأتي للفرد لفظياً عن طريق الآخرين، مما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولته لأداء المهمة. ويُقصد به أيضاً التشجيع اللفظي والاجتماعي ، فعندما يتلقى الفرد التشجيع اللفظي من قبل الآخرين،

فإن الفرد يدرك بأنه يستطيع أن ينجز المهمة ويتقنها، وبالتالي هناك احتمال كبير أن يقوم بالمهمة (Bandura,2004).

4- الحالات الانفعالية والفسيولوجية (Physiological and Affective States):

العوامل الداخلية التي تحدد للفرد فيما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه، أم لا، وذلك مع الأخذ بعين الاعتبار بعض العوامل الأخرى، مثل القدرة المدركة، وصعوبة المهمة، والمجهود الذي يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء (Bandura,1997). إن معتقدات الكفاءة الذاتية تتأثر بمستوى الاستثارة الانفعالية، فالإثارة الانفعالية الشديدة تؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية، بينما تعمل الاستثارة الانفعالية المتوسطة على تحسين مستوى الأداء، ورفع الكفاءة الذاتية (Bandura,2002).

وتُعتبر الكفاءة الذاتية من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية للعالم باندورا، والتي افترضت أن سلوك الفرد، والبيئة، والعوامل الاجتماعية تتداخل بدرجة كبيرة، فالسلوك الإنساني في ضوء نظرية باندورا يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاثة مؤثرات هي: العوامل الذاتية، والعوامل السلوكية، والعوامل البيئية، وأطلق على هذه المؤثرات نموذج الحتمية المتبادلة Reciprocal Determinism. وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته. أما العوامل السلوكية، فتتضمن مجموعة الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف ما. والعوامل البيئية تشمل الأدوار التي يقوم بها الآخرون نحو الشخص (Zimmerman,1989).

ويشير باندورا (Bandura,2002) إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية المتبادلة في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى " بالتوقعات أو الأحكام " سواء كانت هذه التوقعات، أو الأحكام خاصة بإجراءات السلوك أو الناتج النهائي له، وهو ما سماه باندورا بكفاءة الذات، وتعني أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة للأداء، والمجهود المبذول، ومواجهة المصاعب، وإنجاز السلوك. ومن هنا يمكن أن يكون دور الكفاءة الذاتية في التعامل مع المواقف الصراعية، والنجاح في إدارة الصراع، واختيار الأسلوب الأنسب لإدارة الصراع بناء على تقدير الفرد لعوامله الذاتية، والعوامل البيئية المحيطة به.

وتُعد الكفاءة الذاتية إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديراً لذاته. ويُمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته وقدرته على التحكم بمعطيات البيئة، من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة (المزروع، 2007).

وللفاعلية الذاتية علاقة إيجابية بالإنجاز في المجالات المختلفة، وتعتبر مثيراً مهماً لدافعية الفرد لمواجهة مشكلاته وضغوطاته، بما يساهم في تحقيق أهدافه. فالسلوك الإنساني يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده الفرد عن فعاليته، وتوقعاته عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتعامل الناجح، والكفء مع أحداث الحياة(Bandura,1997) . وتعد عملية إدارة الصراع من مؤشرات الفعالية الذاتية، فالصراع بحد ذاته يمثل موقفاً ضاغطاً، والتعامل مع هذا الموقف الضاغط يحتاج إلى الإحساس بالكفاءة الذاتية لتكون دافعاً للشخص، من أجل التعامل مع الصراع، وليس تجنبه.

إن فاعلية الذات تُعد من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد، حيث تُمثل مركزاً مهماً في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، إذ تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تعترضه في مراحل حياته المختلفة (صالح، 1993).

وتؤثر فاعلية الذات في أنماط التفكير، بحيث تصبح معينات ذاتية، أو معيقات ذاتية. ويؤثر إدراك الأفراد لفاعلية الذات على أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم فاعلية الذات أكثر ميلاً للخطط الفاشلة، والأداء الضعيف، والإخفاق المتكرر (Bandura,1989).

الدراسات السابقة:

إن الدراسات التي تناولت القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع قليلة عالمياً، ونادرة عربياً، وفيما يلي عرضاً للدراسات التي توافرت حول هذا الموضوع:

- **الدراسات التي تناولت أساليب إدارة الصراع:**

أجرى ماسيلا (Msila,2012) دراسة هدفت إلى التعرف على المهارات التي يمتلكها مدراء المدارس للتعامل مع الصراع في مدارسهم. وبلغ عدد أفراد العينة ثمانية مدراء : أربعة مدراء من المدارس الأساسية ، وأربعة من المدارس الثانوية من شمال أفريقيا. وأشارت النتائج إلى أن عدداً قليلاً من المدراء يستعدون بشكلٍ كافٍ لإدارة الصراع، ويسيئون فهم دور الصراع ، ويحافظون على تجنبه أو إيقافه على الفور.

وقامت مرزوق (2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة. تكونت عينة الدراسة من (788) معلماً. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مدراء مدارس وكالة الغوث يستخدمون جميع استراتيجيات إدارة الصراع ولكن بنسب متفاوتة، حيث كانت استراتيجية التعاون هي الاستراتيجية الأكثر شيوعاً.

وهدفت دراسة الخالدي (2008) إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بمدينة مكة المكرمة لأساليب إدارة الصراع. تكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة وعددهم 300 معلم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع أساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس جاءت بدرجات متفاوتة، وأن أسلوب التعاون أكثر الأساليب ممارسة لدى مديري المدارس.

وأجرى أبو عساكر (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط إدارة الصراع الخمسة (نمط السيطرة، ونمط التعاون، ونمط التسوية، ونمط التجنب، ونمط التنازل) ومدى تطبيقها من قبل الإدارة لحل الصراع. وتكونت العينة من (475) إداري في وزارة الصحة في غزة. كشفت نتائج الدراسة أن الإدارة تستخدم الأنماط الأربعة في التعامل مع الصراع، وهي مرتبة تنازلياً كالتالي : (نمط القوة والسيطرة، ونمط التسوية، ونمط التجنب ، ونمط التنازل)، أما النمط الخامس وهو نمط التعاون، غير واضح الاستخدام، و لم يتعرف عليه أفراد العينة.

وسعت دراسة النملة (2007) إلى التعرف على أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من (873) مديراً. وتوصلت النتائج إلى أن أسلوب التعاون هو الأكثر استخدماً من قبل مديري المدارس، ويليه أسلوب التسويه، ومن ثم أسلوب التنازل.

- **الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وأساليب إدارة الصراع:**

أجرت سالم (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة، وعلاقتها بمستوى الذكاء الوجداني من وجهة نظرهم. تكونت عينة الدراسة من جميع رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية، والبالغ عددهم (76) رئيس قسم. بينت نتائج الدراسة أن نسبة ممارسة رؤساء الأقسام لاستراتيجيات إدارة الصراع بلغت(68,98%)، وجاء ترتيب مجالات إدارة الصراع على النحو التالي: (التعاون بنسبة 88%، والاسترضاء بنسبة 78%، و التسوية بنسبة 77%، والتجنب بنسبة 52%، والمنافسة بنسبة 51%)، وتبين أن مستوى الذكاء الوجداني لدى رؤساء الأقسام من وجهة نظرهم كان مرتفعا بنسبة (84%)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني وبين درجة ممارسة رؤساء الأقسام لاستراتيجية التعاون، ووجود علاقة سلبية بين مستوى الذكاء الوجداني واستراتيجيتي التجنب والمنافسة.

وهدفت دراسة أجرتها اللوزي (2012) إلى التعرف على مستويات الذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (40) مديراً من مدراء المدارس الثانوية في محافظة عمان. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس جاء بدرجة متوسطة .

وقام كيوري (Curry, 2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني لمديري المدارس، والمناخ التنظيمي للمدرسة من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (14) مديراً و (354) معلماً. توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستويات الذكاء الوجداني، وبين المناخ التنظيمي للمدرسة.

وأجرى سالامي (Salami,2009) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استراتيجيات إدارة الصراع والدور التوسطي للذكاء الوجداني. وتكونت العينة من (320) مشارك (180 ذكور، و

140 إناث) تم اختيارهم عشوائياً من خمس ولايات في جنوب غرب نيجيريا. حيث كشفت نتائج الدراسة أن الذكاء الوجداني يتوسط أساليب إدارة الصراع، ومن بينها أسلوب التنافس.

وأجرت بيرنت (Barent,2005) دراسة هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس، وتأثير ذلك على واقع المدرسة والعاملين فيها. وتكونت العينة من (15) مديراً من مدارس اختيرت عشوائياً من مناطق مختلفة في وايومنغ في أمريكا. بينت النتائج أن للذكاء الوجداني أثر في تسهيل العمل ، والعمل الجماعي لدى العاملين، والانتماء للمؤسسة التعليمية بشكلٍ أفضل.

وأجرى كوك (cook,2006) دراسة هدفت إلى التعرف على آثار الذكاء الوجداني على أداء قيادة مديري المدارس الأساسية في مونتانا في أمريكا. تكونت عينة الدراسة من (138) مديراً. وأشارت النتائج إلى أن للذكاء الوجداني أثراً إيجابياً على الأداء القيادي للمديرين.

وأجرى بوسو (Busso,2003) دراسة هدفت إلى فحص وتحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء الإداري. وتكونت عينة الدراسة من (99) مشاركاً في مدينة سانت دييغو الأمريكية. وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والأداء الإداري.

- **الدراسات التي تناولت علاقة الكفاءة الذاتية بإدارة الصراع:**

أجرى فيشر (Fisher,2011) دراسة طولية هدفت إلى التعرف على الكفاءة الذاتية لدى المدراء من خلال برنامج تدريبي مدته سنتان. وتكونت عينة الدراسة من (50) مديراً من خمس جامعات في إسرائيل. وأشارت النتائج إلى أن طبيعة واتجاه الكفاءة الذاتية لدى المدراء تغيرت للأفضل خلال سنتي التدريب.

وأجرى الزبيدى (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية وإدارة الانفعالات لدى الموهوبين والمتميزين. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (200) طالب من مدارس الموهوبين في بغداد. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية وإدارة الانفعالات.

أجرى سابانا (Sapana,2004) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الكفاءة الذاتية في تفضيل طرق حل الصراع في المنظمات. تكونت عينة الدراسة من (151) مديراً ممن يعملون في قطاع الخدمات في مدينة إندور في الهند. كشفت نتائج الدراسة أن المدراء الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية

ينظرون إلى الصراع نظرة إيجابية، ويخلقون جواً فعالاً، ويميلوا إلى استخدام أسلوب حل المشكلات لحل الصراع، بينما المدراء الذين حصلوا على درجة منخفضة في الكفاءة الذاتية، فإنهم ينظرون إلى الصراع نظرة سلبية، ويستخدمون أسلوب التجنب والسيطرة.

- **الدراسات التي تناولت علاقة الأنا بأساليب إدارة الصراع**

أجرى الحياني وصباح (2011) دراسة هدفت إلى قياس مستوى درجة قوة الأنا لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية، والاختلاف في قوة الأنا حسب جنس المعلم. تكونت العينة من (256) مدرساً ومدرسة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من (16) مدرسة من مناطق مختلفة من مدينة الرمادي في العراق. وأشارت النتائج إلى أن مستوى قوة الأنا كان عالياً لدى مدرسي ومدرسات المدارس الإعدادية، ولم يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في قوة الأنا بين مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية.

وأجرت مقبل (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أبعاد قوة الأنا، والتوافق النفسي لدى مرضى السكري. تكونت عينة الدراسة من (300) مريض ومريضة من مرضى السكري المسجلين بمركز الرمال في قطاع غزة. بينت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين قوة الأنا والتوافق النفسي.

وأجرى العبيدي (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاه وقوة العلاقة بين قوة الأنا، والتوافق النفسي والاجتماعي. وتكونت العينة من (320) طالب وطالبة في جامعة بغداد. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين قوة الأنا، والتوافق النفسي والاجتماعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يُلاحظ من الدراسات السابقة أن أغلب الدراسات التي تناولت أساليب إدارة الصراع كانت وصفية، وركزت على الأساليب الأكثر انتشاراً لإدارة الصراع، وقد جاءت النتائج مختلفة من حيث أفضلية أساليب إدارة الصراع، فقد كان أسلوب التعاون الأكثر استخداماً لإدارة الصراع في دراسة الخالدي (2008)، في حين كان أسلوب السيطرة أو الإجبار الأكثر استخداماً في دراسة أبو عساكر (2008).

أما عن علاقة متغير الذكاء الوجداني بأساليب إدارة الصراع، فالعلاقة حسب نتائج الدراسات غير واضحة، وذلك لقلة الدراسات التي تناولت هذه العلاقة بشكل مباشر، فقد توصلت دراسة سالم (2013) إلى علاقة موجبة ودالة بين أسلوب التعاون والذكاء الوجداني، و سالبة بين أسلوبي التجنب والمنافسة والذكاء الوجداني.

أما علاقة متغير قوة الأنا بالذكاء الوجداني، فلم يتم العثور على أية دراسة تناولت هذه العلاقة، بينما تم العثور على دراسة واحدة تناولت علاقة الذكاء بأساليب إدارة الصراع وهي دراسة سابنا (Sapana,2004)، وتوصلت إلى أن المدراء الذين حصلوا على درجات منخفضة في الذكاء الوجداني ينظروا للصراع على أنه سلبي، ويستخدموا أسلوبي التجنب والسيطرة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في جانبها النظري، وكذلك في تصميم المقاييس.

وتميزت عن غيرها بأنها تناولت العلاقة التنبؤية لأساليب إدارة الصراع من خلال الذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية، ولهذا تعتبر هذه الدراسة متفردة في هذا الجانب.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع وعينة الدراسة، والأدوات التي تم إعدادها لهذه الدراسة، بالإضافة إلى الخطوات التي تم تنفيذها وفقاً لتصميم الدراسة، وفي نهاية الفصل تم عرض الأساليب والمعالجة الاحصائية المستخدمة للوصول إلى النتائج.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهجين الوصفي والارتباطي التنبؤي كونه يهتم بالكشف عن طبيعة العلاقات بين متغيرين أو أكثر وإمكانية التنبؤ بحالة معينة من خلال عدة متغيرات مجتمعة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مدراء المدارس الثانوية ذكوراً وإناثاً الحكومية والأهلية التابعة للإدارة العامه للتربية والتعليم في منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2014 \2015 ، والبالغ عددهم (300) مديراً ومديرة .

عينة الدراسة:

تم توزيع أدوات الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة ، أما العينة النهائية فقد بلغت (273) مدير ومديرة. وتوزعت العينة إلى (150) مدير، و (123) مديرة، و الجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي و نوع المدرسة، والخبرة الإدارية، والجنس.

الجدول(1)

توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي و نوع المدرسة ، والخبرة الإدارية، والجنس

المتغير		العدد	النسبة
نوع المدرسة	حكومية	209	**%77**
	خاصة	64	**%23**
الجنس	ذكور	150	**%55**
	إناث	123	**%45**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	192	**%70**
	دراسات عليا	81	**%30**
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	101	**%37**
	6-10 سنوات	75	**%27**
	11 سنة فأكثر	97	**%36**

أدوات الدراسة:

لأغراض الدراسة تم استخدام أربعة مقاييس وهي : مقياس أساليب إدارة الصراع، ومقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس قوة الأنا.

وقد اعتمد الباحث سلم ليكرت الخماسي (Likert / Five Point Scale) لتحديد مستوى الإجابات في أداة الدراسة، وذلك بوضع إشارة (X) للإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، وتم اعتماد ثلاثة مستويات للمتوسطات الحسابية :

- من 1 إلى 2.33 درجة موافقة منخفضة
- من 2.34 إلى 3.66 درجة موافقة متوسطة
- من 3.67 إلى 5 درجة موافقة عالية

وقد تم حساب مدى الفئة من خلال المعادلة التالية: الحد الأعلى – الحد الأدنى/عدد المستويات

مدى الفئة = (5-1)/3 = 4/3 = 1.333

أولاً: مقياس أساليب إدارة الصراع:

تم بناء مقياس أساليب إدارة الصراع اعتماداً على الأدب النظري، وبعض مقاييس إدارة الصراع مثل مقياس مهارة إدارة الصراع للمدراء (Kaushik and Dhaka , 2010)، ومقياس أساليب إدارة الصراع (Sharah,1988)، وتكون المقياس بصورته الأولية من (49) فقرة، الملحق رقم (2) موزعة على خمسة أساليب هي:

التنافس، والتجنب، والتعاون، والتسوية، والتنازل وللمقياس سلم إجابة خماسي: (دائماً) وقد أعطيت خمس درجات، و (غالباً) أعطيت أربع درجات، و (أحياناً) أعطيت ثلاث درجات، و (نادراً) أعطيت درجتان، و (أبداً) أعطيت درجة واحدة، وجميع الفقرات إيجابية.

صدق المقياس:

تم التأكد من مؤشرات الصدق بطريقتين:

صدق المحتوى:

لاستخراج صدق المقياس فقد تم عرضه بصورته الأولية المكونة من (49) فقرة على عشرة محكمين مختصين في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس الملحق رقم (2)، وطُلب منهم إبداء الرأي في مدى

وضوح الفقرات ومدى انتماء كل فقرة للأسلوب الذي تقيسه، وملاءمتها للبيئة، وأية اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء إجابات المحكمين لفقرات المقياس أُعتمدت نسبة اتفاق (80%) كمعيار لاعتماد الفقرة، وبهذا الإجراء تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها، والجدول رقم (2) يوضح الفقرات الأصلية وتعديلها أو حذفها.

جدول (2)

الفقرات الأصلية وتعديلها أو حذفها لمقياس أساليب إدارة الصراع

الفقرات الأصلية	التعديل أو الحذف
أطلب من المعلمين تبني وجهة نظري	حذف
أحاول الفوز بموقفي تجاه الصراع	أحاول الفوز وفرض موقفي من الصراع.
أحاول إقناع أطراف الصراع بمزايا تبني وجهة نظري	أحاول إقناع أطراف الصراع بوجهة نظري في الموضوع.
أتمسك بوجهة نظري	أتمسك بوجهة نظري وأتجاهل آراء الآخرين.
أعمل على تطبيق القوانين والأنظمة على من خالف وجهة نظري	أطبق الأنظمة والقوانين على من خالف وجهة نظري
أحاول تهدئة غضب الطرف الآخر والحفاظ على العلاقة مع الطرف الأخر	حذف
اهدد بمعاقبة أطراف الصراع اذا لم يتم حله.	حذف
استخدم مكانتي ونفوذي لإجبار الاخرين لتبني وجهة نظري.	استخدم نفوذي لإجبار الاخرين لتبني وجهة نظري.
أتجنب اتخاذ موقف تجاه الصراع الذي من شأنه أن يخلق جدل وخلاف جديد.	أتجنب اتخاذ موقف تجاه الصراع الذي من شأنه أن يخلق جدلاً وخلافاً جديدين.
أتجاهل شكاوى المعلمين.	حذف

أقدم عدة بدائل لحل الصراع.	أقدم عدة بدائل لإدارة الصراع عند حدوثه.
أتعاون مع المعلمين للوصول إلى حلول ترضي جميع أطراف الصراع.	حذف
أتعاون مع جميع أطراف الصراع للوصول الى قرارات مقبولة.	حذف
أضع أهداف مشتركة يتم تحقيقها بتعاون الجميع.	أتبنى أهداف مشتركة يمكن تحقيقها بتعاون الجميع.
أحاول أن أجد حل وسط يرضي جميع أطراف الصراع.	أحاول أن أجد حلاً وسطاً يرضي جميع أطراف الصراع.
أقوم بتعديل وجهة نظري في الصراع في مقابل تعديل وجهة نظر الطرف الآخر في الصراع.	أغير وجهة نظري في مقابل قيام الطرف الآخر بتعديل وجهة نظري في الصراع.
أعمل على تسوية المكاسب والمخاسر بين أطراف الصراع بشكل عادل ومرضي.	أعمل على تسوية المكاسب والخسائر بين أطراف الصراع بشكل عادل ومرضٍ.
أسمح للطرف الآخر في الصراع التمسك بوجهة نظره.	أسمح للطرف الآخر في الصراع بعرض وجهة نظره والدفاع عنها.

وبناءً على رأي المحكمين فقد تم حذف (6) فقرات وتعديل (12) فقرة، وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من (43) فقرة الملحق رقم (6 أ)، والجدول (3) يوضح توزيع الفقرات على أبعاد المقياس واتجاهها

جدول(3)

توزيع فقرات مقياس أساليب إدارة الصراع على الاساليب واتجاهها

البعد	أرقام الفقرات واتجاهها
التنافس	1، 6 ، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41.
التجنب	2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42.
التعاون	3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43.
التسوية	4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39.
التنازل	5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40.

الاتساق الداخلي:

تم إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرات وأساليب إدارة الصراع التي تنتمي اليه، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) مديراً ومديرة من منطقة تبوك التعليمية وهي خارج مجتمع الدراسة، والجدول (4) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (4)

معاملات ارتباط كل فقرة بالأسلوب الذي تنتمي إليه لمقياس أساليب إدارة الصراع

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.513(*)	**16**	.779(**)	**31**	.661(**)
2	.593(**)	**17**	.585(**)	**32**	.643(**)
3	.597(**)	**18**	.756(**)	**33**	.489(*)
4	.672(**)	**19**	.687(**)	**34**	.520(*)
5	.671(**)	**20**	.585(**)	**35**	.487(*)
6	.791(**)	**21**	.481(*)	**36**	.496(*)
7	.629(**)	**22**	.695(**)	**37**	.611(**)

.476(*)	**38**	.528(*)	**23**	.534(*)	**8**
.595(**)	**39**	.444(*)	**24**	.507(*)	**9**
.661(**)	**40**	.573(**)	**25**	.466(*)	**10**
.643(**)	**41**	.635(**)	**26**	.641(**)	**11**
.489(*)	**42**	.522(*)	**27**	.490(*)	**12**
.520(*)	**43**	.555(*)	**28**	.606(**)	**13**
		.625(**)	**29**	.687(**)	**14**
		.734(**)	**30**	.474(*)	**15**

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يتضح من الجدول (4) أن معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي عليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) ومستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن المقياس يقيس أساليب إدارة الصراع.

ثبات المقياس:

تم إيجاد معاملات الثبات بطريقتي الإعادة (Test-retest)، بفاصل زمني مدته أسبوعان، ومعادلة كرونباخ ألفا، على عينة من مدراء المدارس الثانوية وعددهم (20) مدير ومديرة من خارج مجتمع الدراسة، كذلك تم حساب معاملات كرونباخ ألفا، والجدول (5) يوضح معاملات ارتباط الإعادة وكرونباخ ألفا للمقياس ككل وأبعاده الفرعية.

جدول (5)

معاملات ثبات أساليب إدارة الصراع بطريقتي الإعادة وكرونباخ ألفا.

البعد	ثبات الإعادة	كرونباخ ألفا
التنافس	.573(*)	.982(**)
التجنب	.908(**)	.954(**)
التعاون	.506(*)	.973(**)
التسوية	.629(**)	.961(**)
التنازل	.625(**)	.982(**)

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يتضح من الجدول (5) ان جميع معاملات ارتباط ثبات الإعادة وكرونباخ الفا لأساليب إدارة الصراع داله احصائياً.

ثانياً: مقياس الذكاء الوجداني

تم بناء مقياس الذكاء الوجداني اعتماداً على الأدب النظري، وبعض مقاييس الذكاء الوجداني في مواضع مختلفة مثل مقياس مقياس الذكاء الوجداني (Schutte, and Dornheim, 1998)، وتكون المقياس بصورته الأولية من (37) فقرة، الملحق رقم (3) موزعة على أربعة أبعاد هي:

الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات وللمقياس سلم إجابة خماسي: (دائماً) وقد أعطيت خمس درجات، و (غالباً) أعطيت أربع درجات، و (أحياناً) أعطيت ثلاث درجات، و (نادراً) أعطيت درجتان، و (أبداً) أعطيت درجة واحدة، وهذا التصحيح في حال كانت الفقرات إيجابية، وتعكس الدرجات في الفقرات السلبية، وتم الأخذ بالدلالة الكلية للمقياس.

صدق المقياس:

تم التأكد من مؤشرات الصدق بطريقتين:

صدق المحتوى:

لاستخراج صدق المقياس فقد تم عرضه بصورته الأولية المكونة من (37) فقرة على عشرة مختصين في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس الملحق رقم (2)، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات ومدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تقيسه، وملاءمتها للبيئة، وأية اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء إجابات المحكمين لفقرات المقياس أُعتمدت نسبة اتفاق (80%) كمعيار لاعتماد الفقرة، وبهذا الإجراء تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها، والجدول رقم (6) يوضح الفقرات الأصلية وتعديلها أو حذفها.

جدول (6)

الفقرات الأصلية وتعديلها أو حذفها لمقياس الذكاء الوجداني

الفقرات الأصلية	التعديل أو الحذف
عندما أواجه الصعوبات فإنني أتذكر الأوقات التي واجهت بها صعوبات مماثلة وتغلبت عليها.	حذف
أدرك بأن الانفعالات تعتبر من الأشياء التي تجعل حياتي ذات قيمة	أدرك أن انفعالاتي ومشاعري تجعل حياتي ذات قيمة
يصعب على إدراك الرسائل غير اللفظية التي أرسلها للآخرين.	حذف
أعتمد على الآخرين في حل المشكلات التي تواجهني.	حذف
أقاوم الرغبة بالتصرف والحديث عندما لا تساعد هذه الرغبة في حل الموقف الذي يواجهني.	حذف
أفعل أشياء أندم عليها عندما أشعر بالضيق والانزعاج.	حذف

أتهرب من الناس عندما يحدث أمر ما يزعجني.	حذف
يصعب على أدراك مشاعر الآخرين.	حذف
أنسحب من المواقف الاجتماعية.	حذف
أجد سهولة في الحصول على ثقة الآخرين.	يسهل على الحصول على ثقة الآخرين.
أجد صعوبة في فهم الرسائل غير اللفظية للآخرين.	حذف
يصعب على تقديم نفسي للآخرين.	حذف

وبناءً على رأي المحكمين تم حذف (10) فقرات وتعديل (3) فقرة، وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من (27) فقرة الملحق رقم (6 ب)، والجدول (7) يوضح توزيع الفقرات على أبعاد المقياس واتجاهها.

جدول(7)

توزيع فقرات مقياس الذكاء الوجداني على أبعاده واتجاهها

البعد	أرقام الفقرات واتجاها
الوعي الذاتي	1، 5، -9، 13، 17، -21، 25.
إدارة الذات والانفعالات	2، 6، 10، 14، 18، 22، 26.
الوعي الاجتماعي	3، -7، 11، 15، 19، 23، -27.
إدارة العلاقات	4، -8، 12، 16، 20، 24.

الاتساق الداخلي:

تم إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرات والذكاء الوجداني التي تنتمي اليه، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) مديراً ومديرة من منطقة تبوك التعليمية وهي خارج مجتمع الدراسة، والجدول (8) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (8)

معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الذكاء الوجداني

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.657(**)	10	.715(**)	19	.609(**)
2	.715(**)	11	.605(**)	20	.718(**)
3	.598(**)	12	.598(**)	21	.570(**)
4	.692(**)	13	.518(*)	22	.667(**)
5	.770(**)	14	.592(**)	23	.657(**)
6	.786(**)	15	.628(**)	24	.787(**)
7	.810(**)	16	.437(*)	25	.740(**)
8	.785(**)	17	.502(*)	26	.629(**)
9	.733(**)	18	.458(*)	27	.674(**)

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يتضح من الجدول (8) أن معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي عليه ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (0.01) مما يدل على أن المقياس يقيس الذكاء الوجداني.

ثبات المقياس:

تم إيجاد معاملات الثبات بطريقتي الإعادة (Test-retest)، بفاصل زمني مدته أسبوعان، ومعادلة كرونباخ ألفا على عينة من مدراء المدارس الثانوية في منطقة تبوك وعددهم (20) مدير ومديرة، كذلك تم حساب معاملات ارتباط الإعادة كرونباخ ألفا، والجدول (9) يوضح معاملات ارتباط الإعادة وكرونباخ ألفا للمقياس ككل وأبعاده الفرعية.

جدول (9)

معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده بطريقتي الإعادة وكرونباخ ألفا.

البعد	ثبات الإعادة	كرونباخ ألفا
الوعي الذاتي	.562(**)	.785(**)
إدارة الذات والانفعالات	.762(**)	.811(**)
الوعي الاجتماعي	.744(**)	.807(**)
إدارة العلاقات	.726(**)	.798(**)
الدرجة الكلية	.747(**)	.947(**)

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يوضح الجدول (9) ان جميع معاملات الارتباط ثبات الإعادة وكرونباخ الفا للمقياس بصورته الكلية وأبعاده الفرعية بدلالة احصائياً عند مستوى الدلالة(0.05) .

ثالثاً: مقياس الكفاءة الذاتية

تم بناء مقياس الكفاءة الذاتية اعتماداً على الأدب النظري، وبعض مقاييس الكفاءة الذاتية في مواضع مختلفة مثل مقياس الكفاءة الذاتية (Boehmer, Luszczynska, and Schwarzer 2007)، وتعليمات بعض الأساتذة في الإرشاد النفسي وعلم النفس، وتكون المقياس بصورته الأولية من (31) فقرة، الملحق رقم (4) موزعة على أربعة أبعاد هي:

البعد الذاتي، والبعد الاجتماعي، والبعد الانفعالي، وبعد الإصرار والمثابرة وللمقياس سلم إجابة خماسي: (دائماً) وقد أعطيت خمس درجات، و (غالباً) أعطيت أربع درجات، و (أحياناً) أعطيت ثلاث درجات، و (نادراً) أعطيت درجتان، و (أبداً) أعطيت درجة واحدة، وهذا التصحيح في حال كانت الفقرات إيجابية، وتعكس الدرجات في الفقرات السلبية، وتم الأخذ بالدلالة الكلية للمقياس.

صدق المقياس:

تم التأكد من مؤشرات الصدق بطريقتين:

صدق المحتوى:

لاستخراج صدق المقياس فقد تم عرضه بصورته الأولية المكونة من (31) فقرة على عشرة مختصين في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس الملحق رقم (2)، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات ومدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تقيسه، وملاءمتها للبيئة، وأية اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء إجابات المحكمين لفقرات المقياس أُعتمدت نسبة اتفاق (80%) كمعيار لاعتماد الفقرة، وبهذا الإجراء تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها، والجدول رقم (10) يوضح الفقرات الأصلية وتعديلها أو حذفها.

جدول (10)

الفقرات الأصلية وتعديلها أو حذفها لمقياس الكفاءة الذاتية

الفقرات الأصلية	التعديل أو الحذف
أتعامل مع كل ما يواجهني من صعوبات بطريقتي الخاصة.	حذف
يصعب على إقناع الآخرين بأي أمر كان.	حذف
أجد صعوبة في التفاعل مع الآخرين.	حذف
اعتبر نفسي شخص هادئ ومتزن.	حذف
أشعر بالإحباط لفشلي للمرة الأولى.	حذف
افتقد القدرة على المثابرة لعمل يتطلب إنجازه مدة طويلة.	حذف

وبناءً على رأي المحكمين فقد تم حذف (6) فقرات، وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من (25) فقرة الملحق رقم (6ج)، والجدول (11) يوضح توزيع الفقرات على أبعاد المقياس واتجاهها.

جدول(11)

توزيع فقرات مقياس الكفاءة الذاتية على أبعاده واتجاهها

البعد	أرقام الفقرات واتجاها
البعد الذاتي	1-،5،9-،13،17،21،-25.
البعد الاجتماعي	2،6،10،14-،18-،22.
البعد الانفعالي	3،7-،11،15،19،23.
بعد الإصرار والمثابرة	4،8-،12،16-،20،24.

الاتساق الداخلي:

تم إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرات، الكفاءة الذاتية التي تنتمي اليه، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) مديراً ومديرة من منطقة تبوك التعليمية وهي خارج مجتمع الدراسة، والجدول (12) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (12)
معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الكفاءة الذاتية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.766(**)	10	.598(**)	19	.586(**)
2	.853(**)	11	.854(**)	20	.544(*)
3	.805(**)	12	.793(**)	21	.708(**)
4	.650(**)	13	.741(**)	22	.739(**)
5	.901(**)	14	.733(**)	23	.582(**)
6	.842(**)	15	.773(**)	24	.682(**)
7	.698(**)	16	.627(**)	25	.941(**)
8	.696(**)	17	.589(**)		
9	.551(*)	18	.580(**)		

(*) الارتباط ذو دلالة إحصائية عند المستوى 0.01.

(**) الارتباط ذو دلالة إحصائية عند المستوى 0.05.

يتضح من الجدول (12) أن معاملات ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي عليه ذات دلالة إحصائية عند مستويي الدلالة (0.01) و (0.05) مما يدل على أن المقياس يقيس الكفاءة الذاتية.

ثبات المقياس:

تم إيجاد معاملات الثبات بطريقة الإعادة (Test-retest)، بفاصل زمني مدته أسبوعان، ومعادلة كرونباخ ألفا على عينة من مدراء المدارس الثانوية وعددهم (20) مدير ومديرة من خارج أفراد مجتمع الدراسة، كذلك تم حساب معاملات ارتباط الإعادة كرونباخ ألفا، والجدول (13) يوضح معاملات ارتباط الإعادة وكرونباخ ألفا للمقياس ككل وأبعاده الفرعية.

جدول (13)

معاملات ثبات مقياس الكفاءة الذاتية وأبعاده بطريقتي الإعادة وكرونباخ ألفا.

البعد	ثبات الإعادة	كرونباخ ألفا
البعد الذاتي	.872(**)	.845(**)
البعد الاجتماعي	.848(**)	.855(**)
البعد الانفعالي	.597(**)	.832(**)
بعد الإصرار والمثابرة	.764(**)	.800(**)
الدرجة الكلية	.881(**)	.955(**)

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يوضح الجدول (13) ان جميع معاملات الارتباط ثبات الإعادة وكرونباخ الفا للمقياس بصورته الكلية وأبعاده الفرعية بدلالة احصائياً عند مستوى الدلالة(0.05) .

رابعاً: مقياس قوة الأنا

تم بناء مقياس قوة الانا اعتماداً على الأدب النظري ، وبعض مقاييس قوة الانا في مواضع مختلفة مثل مقياس مهارة قوة الانا للمدراء (Kaushik and Dhaka , 2010)، وتعليمات بعض الأساتذة في الإرشاد النفسي وعلم النفس الملحق رقم (2) ، وتكون المقياس بصورته الأولية من (30) فقرة الملحق (5)،وللمقياس سلم إجابة خماسي : (دائماً) وقد أعطيت خمس درجات، و (غالباً) أعطيت أربع

درجات، و (أحياناً) أعطيت ثلاث درجات، و (نادراً) أعطيت درجتان، و (أبداً) أعطيت درجة واحدة، وهذا التصحيح في حال كانت الفقرات إيجابية، وتعكس الدرجات في الفقرات السلبية، وللمقياس درجة كلية.

صدق المقياس:

تم التأكد من مؤشرات الصدق بطريقتين:

صدق المحتوى:

لاستخراج صدق المقياس فقد تم عرضه بصورته الأولية المكونة من (30) فقرة على عشرة مختصين في مجال الإرشاد النفسي وعلم النفس الملحق رقم (2)، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات ومدى انتماء كل فقرة للبعد الذي تقيسه، وملاءمتها للبيئة، وأية اقتراحات يرونها مناسبة. وفي ضوء إجابات المحكمين لفقرات المقياس أُعتمدت نسبة اتفاق (80%) كمعيار لاعتماد الفقرة، وبهذا الإجراء تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها، والجدول رقم (14) يوضح الفقرات الأصلية وتعديلها أو حذفها.

جدول (14)

الفقرات الأصلية وتعديلها أو حذفها لمقياس قوة الأنا

الفقرات الأصلية	التعديل أو الحذف
أتجاهل كيفية حدوث الأمور السلبية لأنني أثق بأنها ستصبح أفضل.	اتجاهل الأحداث السلبية لأنني أثق بأنها ستصبح أفضل.
أتطلع للقيام بأعمال أخرى عندما لا أنجح بعمل ما.	حذف
عندما أختار أشياء لفعلها فإنني أصمم على القيام بها.	عندما أختار أشياء لتنفيذها فإنني أصمم على القيام بها.
أفتقد للقدرة على التحكم بحياتي.	حذف
لا أهتم لما أقوم به عندما أشعر بأنه لن يغير شيئاً.	حذف
يتشتت انتباهي بسهولة حتى عندما احتاج لإنهاء مهمة ما.	يتشتت انتباهي بسهولة حتى عندما أكون مضطراً لإنهاء المهمة التي أقوم بها.
أرى اتجاه واضح لحياتي عندما أفكر	أرى اتجاها واضحاً لحياتي عندما أفكر

بمستقبلي.	بمستقبلي.
لا أعرف ماذا أريد من الحياة.	حذف
على الرغم من خوفي من الفشل من إنجاز العمل فإنني أقوم بعمله.	حتى لو كنت أخاف من الفشل في إنجاز العمل إلا أنني أقوم به
يمنعني الخوف من تحقيق أهدافي.	حذف
يؤثر الآخرين بالكثير من آرائي.	حذف

وبناءً على رأي المحكمين فقد تم حذف(6) فقرات وتعديل (5) فقرات، وبذلك تكوّن المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة، الملحق رقم (6 د)، وبعض هذه الفقرات إيجابي والبعض سلبي، أما الفقرات السلبية فهي: (4، 5، 6، 10، 11، 16، 18، 21، 22، 23).

الاتساق الداخلي:

تم إيجاد معاملات الارتباط بين الفقرات وقوة الانا التي تنتمي اليه، وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) مديراً ومديرة من منطقة تبوك التعليمية وهي خارج مجتمع الدراسة، والجدول (4) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (15)

معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية لمقياس قوة الأنا

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.774(**)	9	.489(*)	17	.739(**)
2	.809(**)	10	.733(**)	18	.745(**)
3	.861(**)	11	.686(**)	19	.561(*)
4	.562(**)	12	.621(**)	20	.583(**)
5	.817(**)	13	.816(**)	21	.880(**)
6	.843(**)	14	.590(**)	22	.804(**)
7	.706(**)	15	.691(**)	23	.804(**)
8	.751(**)	16	.541(*)	24	.559(*)

(*) الارتباط ذو دلالة إحصائية عند المستوى 0.01.

(**) الارتباط ذو دلالة إحصائية عند المستوى 0.05.

يتضح من الجدول (15) أن معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستويا الدلالة (0.01) و (0.05) مما يدل على أن المقياس يقيس قوة الأنا.

ثبات المقياس:

تم إيجاد الثبات بطريقتي الإعادة (Test-retest)، بفاصل زمني مدته أسبوعان، على عينة من مدراء المدارس الثانوية وعددهم (20) مدير ومديرة حيث بلغ ارتباط الإعادة (860.)، كذلك تم حساب معامل كرونباخ ألفا وبلغ (952.).

إجراءات الدراسة:

1- إعداد أدوات الدراسة من خلال مراجعة أدب البحث المتعلق بأساليب إدارة الصراع والذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا والاستعانة بما ورد فيها من أدوات لتصميم أدوات الدراسة، واستخراج دلالات الصدق والثبات لأدوات الدراسة لتكون قابلة للتطبيق على عينة الدراسة وظروفها.

2- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الأردنية موجهاً للملحقية الثقافية السعودية في المملكة الأردنية الهاشمية، وكتاب تسهيل مهمة من الملحقية الثقافية السعودية في الأردن موجهاً الى الإدارة العامة للتربية والتعليم في منطقة نجران الملحق رقم (7).

3- اختيار عينة الدراسة والبالغ عددها (300) مدير ومديرة من المدارس الثانوية في منطقة نجران.

4- توزيع (300) استبانة على مدراء ومديرات المدارس الثانوية في منطقة نجران، وتم استرجاع (273) استبانة.

5- تفريغ البيانات وترميزها وإدخالها إلى برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية لتحليل البيانات واستخراج النتائج، وتقديم التوصيات.

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات المستقلة، وتتضمن:**

أ- **الذكاء الوجداني.**

ب- **الكفاءة الذاتية.**

ج-**قوة الأنا.**

- **المتغيرات التابعة:**

وهي أساليب إدارة الصراع وتتضمن الاساليب التالية:

أ- أسلوب التنافس

ب- اسلوب التجنب.

ت- أسلوب التعاون

ث- أسلوب التسوية

ج- اسلوب التنازل.

- **المتغيرات الوسطية:**

أ- **المؤهل العلمي** ويتضمن المستويين التالية: (بكالوريوس، دراسات عليا).

ب- **نوع المدرسة** وتتضمن: (حكومي، خاص).

ت- **الخبرة الإدارية** وتتضمن المستويات التالية:

(أقل من 6 سنوات، من 6-10 سنوات، 11سنة فأكثر).

ث- **النوع الاجتماعي** ويتضمن مستويين هما: (ذكر، أنثى).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن السؤال الأول تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب إدارة الصراع الشائعة لدى مدراء المدارس الثانوية بمنطقة نجران، وللإجابة على السؤال الثاني تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمتغيرات الدراسة المستقلة (الذكاء الوجداني، الكفاءة الذاتية، قوة الأنا، النوع الاجتماعي، نوع المدرسة، المؤهل العلمي، الخبرة الإدارية) للتنبؤ بكل أسلوب من أساليب إدارة الصراع، وللإجابة عن السؤال الثالث تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون لبيان علاقة أساليب

إدارة الصراع بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا باختلاف المؤهل العلمي، وللإجابة عن السؤال الرابع تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون لبيان علاقة أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني و الكفاءة الذاتية و قوة الأنا باختلاف الخبرة الإدارية، وللإجابة عن السؤال الخامس تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون لبيان علاقة أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني و الكفاءة الذاتية و قوة الأنا باختلاف نوع المدرسة، وللإجابة عن السؤال السادس تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون لبيان علاقة أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني و الكفاءة الذاتية و قوة الأنا باختلاف الجنس، وللإجابة عن السؤال السابع فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابة افراد العينة حول أساليب إدارة الصراع وفقا لمتغير مستويات المؤهل العلمي ونوع المدرسة والجنس وايجاد تحليل التباين الأحادي وفقاً لمتغير الخبرة الإدارية ثم اختبار شافيه للتعرف على الفروق بين أساليب إدارة الصراع وفقا لمتغير مستويات الخبرة الإدارية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب إدارة الصراع الشائعة لدى مدراء المدارس بمنطقة نجران، والتعرف على القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأساليب إدارة الصراع، كما هدفت إلى التعرف على علاقة أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا باختلاف الجنس الاجتماعي (ذكر، أنثى) ونوع المدرسة (حكومية، خاصة) والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، والخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، من 6-10 سنوات، من 11 سنة فأكثر)، وفيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بناءً على أسئلتها:

السؤال الأول:

ما الأساليب الشائعة في إدارة الصراع التي يمارسها مدراء المدارس الثانوية بمنطقة نجران؟

للإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أساليب إدارة الصراع، والجدول (16) يوضح ذلك.

جدول رقم (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس أساليب إدارة الصراع

الرتبة	الرقم	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	التعاون	4.01	0.94	عالية
2	2	التجنب	3.74	0.77	عالية
3	1	التنافس	3.63	0.84	متوسطة
4	4	التسوية	3.37	0.63	متوسطة
5	5	التنازل	3.16	0.55	متوسطة
		أساليب إدارة الصراع ككل	3.58		متوسطة

يتضح من الجدول (16) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أساليب إدارة الصراع تراوحت بين (4.01 - 3.16)، وكان أسلوب التعاون أكثر الأساليب شيوعاً لدى مدراء المدارس بمتوسط حسابي (4.01)، يليه أسلوب التجنب بمتوسط حسابي (3.74) ، يليه أسلوب التنافس بمتوسط حسابي (3.63)، ثم أسلوب التسوية بمتوسط حسابي (3.37)، وأخيراً أسلوب التنازل بمتوسط حسابي بلغ (3.16). كما تراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.55 - 0.94)، وهذا يدل على تقارب إجابات أفراد عينة الدراسة على مقاييس أساليب إدارة الصراع.

السؤال الثاني:

هل توجد قدرة تنبؤية للذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية والجنس والمؤهل العلمي ونوع المدرسة والخبرة الإدارية بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة نجران؟

للإجابة عن السؤال تم إجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Stepwise)، للقدرة التنبؤية للذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا والنوع الاجتماعي ونوع المدرسة والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية مجتمعة بأساليب إدارة الصراع، والجداول (17) و (18) و (19) و (20) و (21) توضح النتائج.

1- التنبؤ بأسلوب التنافس:

جدول (17)

نتائج تحليل الانحدار الخطي للقدرة التنبؤية للذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا والنوع الاجتماعي ونوع المدرسة والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية بأسلوب التنافس

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي	معامل الانحدار B الوزن غير المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
نوع المدرسة	.112	.020	.020	-1.583	-1.598	.013

يتضح من الجدول (17) وجود قدرة تنبؤية لنوع المدرسة فقط بأسلوب التنافس، حيث فسر ما نسبته (.020%)، وكانت العلاقة سلبية بين نوع المدرسة وأسلوب التنافس.

2- التنبؤ بأسلوب التجنب:

جدول (18)

نتائج تحليل الانحدار الخطي للقدرة التنبؤية للذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا والنوع الاجتماعي ونوع المدرسة والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية بأسلوب التجنب

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي	معامل الانحدار B الوزن غير المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الخبرة الإدارية	.143	.021	.021	1.297	2.510	.008
الجنس	.204	.041	.020	-1.340	-2.621	.004
				2.121	2.435	.009

يتضح من الجدول (18) وجود قدرة تنبؤية بأسلوب التجنب لمتغيرين وهما الخبرة الإدارية والجنس، حيث فسرا مجتمعين ما نسبته (.041%) من التباين المفسر، وفسر متغير الخبرة الإدارية ما نسبته (.021%) من التباين، يليه متغير الجنس وفسر ما نسبته (.020%) من التباين، وكانت العلاقة إيجابية بين متغير الخبرة الإدارية وأسلوب التجنب، بينما كانت العلاقة سلبية بين متغير الجنس وأسلوب التجنب.

3- التنبؤ بأسلوب التعاون:

جدول (19)

نتائج تحليل الانحدار الخطي للقدرة التنبؤية للذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا والنوع الاجتماعي ونوع المدرسة والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية بأسلوب التعاون

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي	معامل الانحدار B الوزن غير المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الكفاءة الذاتية	.213	.055	.055	.219	4.102	.000
الجنس	.286	.078	.023	-.208	-3.712	.002
				2.699	2.700	.006
نوع المدرسة	.301	.088	.010	.211	3.876	.001
				2.687	2.576	.008
				2.340	1.862	.050

يتضح من الجدول (19) وجود قدرة تنبؤية لمتغيرات الكفاءة الذاتية والجنس ونوع المدرسة بأسلوب التعاون، حيث فسرت مجتمعة ما نسبته (%088.) من التباين المفسر، وكان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بأسلوب التعاون متغير الكفاءة الذاتية حيث فسر ما نسبته (%055.) من التباين، ثم متغير الجنس وفسر ما نسبته (%023.) من التباين، ويليه متغير نوع المدرسة حيث فسر ما نسبته (%010.) من التباين وكانت العلاقة إيجابية بين متغيري الكفاءة الذاتية ونوع المدرسة بأسلوب التعاون، بينما كانت العلاقة سلبية بين متغير الجنس وأسلوب التعاون.

4- التنبؤ بأسلوب التسوية:

جدول (20)

نتائج تحليل الانحدار الخطي للقدرة التنبؤية للذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا والنوع الاجتماعي ونوع المدرسة والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية بأسلوب التسوية

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي	معامل الانحدار B الوزن غير المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الخبرة الإدارية	.220	.050	.050	1.514	3.846	.001
الجنس	.318	.092	.042	-1.688	-4.126	.000
				2.648	3.781	.001
الكفاءة الذاتية	.345	.108	.016	-1.716	-4.332	.000
				2.877	4.104	.000
				.091	2.244	.021

يتضح من الجدول (20) وجود قدرة تنبؤية لمتغيرات الخبرة الإدارية والجنس والكفاءة الذاتية بأسلوب التسوية، حيث فسرت مجتمعة ما نسبته (%108.) من التباين المفسر، وكان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بأسلوب التسوية متغير الخبرة الإدارية حيث فسر ما نسبته (%050.) من التباين، ثم متغير الجنس وفسر ما نسبته (%042.) من التباين، ويليه متغير الكفاءة الذاتية حيث فسر ما نسبته (%016.) من التباين وكانت العلاقة إيجابية بين متغير الخبرة الإدارية وأسلوب التسوية، بينما كانت العلاقة سلبية بين متغيري الجنس والكفاءة الذاتية بأسلوب التسوية.

5- التنبؤ بأسلوب التنازل:

جدول (21)

نتائج تحليل الانحدار الخطي للقدرة التنبؤية للذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا والنوع الاجتماعي ونوع المدرسة والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية بأسلوب التنازل

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد R	نسبة التباين المفسر التراكمية	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي	معامل الانحدار B الوزن غير المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
الخبرة الإدارية	.163	.025	.025	1.194	2.683	.006
الكفاءة الذاتية	.220	.044	.019	-1.334	-3.021	.003
				.122	2.400	.012
الجنس	.263	.063	.019	-1.398	-3.191	.002
				.125	2.825	.005
				1.780	2.372	.013

يتضح من الجدول (21) وجود قدرة تنبؤية لمتغيرات الخبرة الإدارية والكفاءة الذاتية والجنس بأسلوب التنازل، حيث فسرت مجتمعة ما نسبته (063%.) من التباين المفسر، وكان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بأسلوب التنازل متغير الخبرة الإدارية حيث فسر ما نسبته (025%.) من التباين، ثم متغير الكفاءة الذاتية وفسر ما نسبته(019%.) من التباين، ويليه متغير الجنس حيث فسر ما نسبته (019%.) من التباين، وكانت العلاقة إيجابية بين متغير الخبرة الإدارية وأسلوب التنازل، بينما كانت العلاقة سلبية بين متغيري الكفاءة الذاتية والجنس بأسلوب التنازل.

السؤال الثالث:

هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكل من الذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية باختلاف المؤهل العلمي؟

للإجابة على السؤال تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون لبيان علاقة أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا لدى مدراء المدارس الثانوية باختلاف المؤهل العلمي والجدول (22) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (22)

معاملات الارتباط بين أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا تبعا للمؤهل العلمي

أساليب إدارة الصراع	المؤهل العلمي					
	بكالوريوس			دراسات عليا		
	الذكاء الوجداني	الكفاءة الذاتية	قوة الأنا	الذكاء الوجداني	الكفاءة الذاتية	قوة الأنا
التنافس	.059	-.149(*)	.038	.147	.095	.045
التجنب	.160(*)	.023	.045	.042	.004	.024
التعاون	.094	.224(**)	.177(*)	.358(**)	.311(**)	.023
التسوية	.005	.126	.066	.182	.008	.076
التنازل	.008	-.153(*)	.016	-.233(*)	.066	.009

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يتضح من الجدول (22) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسلبية بين متغير الكفاءة الذاتية وأسلوب التنافس لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (149.)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الذكاء الوجداني وقوة الأنا بأسلوب التنافس لدى جميع مستويات المؤهل العلمي بأسلوب التنافس، ولم توجد علاقة دالة إحصائياً بين متغير الكفاءة الذاتية وأسلوب التنافس لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا).

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية بين متغير الذكاء الوجداني وأسلوب التجنب لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (160.)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوب التجنب لدى جميع مستويات المؤهل العلمي بأسلوب التجنب، ولم توجد علاقة دالة إحصائياً بين متغير الذكاء الوجداني وأسلوب التجنب لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا).
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغيري الكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوب التعاون لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس) حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط (224. ، 177.) على التوالي، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغيري الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية بأسلوب التعاون لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا) بأسلوب التعاون، حيث بلغت معاملات الارتباط (358.، 311.) على التوالي، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الذكاء الوجداني لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس) وقوة الأنا لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا) بأسلوب التعاون .
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا لمتغيرات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوب التسوية لدى جميع مستويات المؤهل العلمي.
- وجود علاقة دالة إحصائياً وسلبية لمتغيري الكفاءة الذاتية لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس) والذكاء الوجداني لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا) بأسلوب التنازل، حيث بلغت معاملات الارتباط (153.-، 233.-) على التوالي، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيا لمتغيرات الذكاء الوجداني وقوة الأنا لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس) والكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوب التعاون لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا).

السؤال الرابع:

هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكل من الذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية باختلاف الخبرة الإدارية؟

للإجابة على السؤال تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون لبيان علاقة أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا لدى مدراء المدارس الثانوية باختلاف الخبرة الإدارية والجدول (23) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (23)

معاملات ارتباط أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا تبعا للخبرة الإدارية

أساليب إدارة الصراع	الخبرة الإدارية								
	أقل من 6 سنوات			من 6 -10 سنوات			11سنه فأكثر		
	الذكاء الوجداني	الكفاءة الذاتية	قوة الأنا	الذكاء الوجداني	الكفاءة الذاتية	قوة الأنا	الذكاء الوجداني	الكفاءة الذاتية	قوة الأنا
التنافس	.072	.202(*)	.017	.037	.004	.021	.099	.041	.013
التجنب	.217(*)	.039	.015	.049	.036	.060	.003	.040	.104
التعاون	.085	.252(*)	.101	.094	.040	.017	.127	.433(**)	.206(*)
التسوية	.181	.064	.180	.127	-.270(*)	.049	.161	.020	.029
التنازل	.155	.044	.202(*)	.125	.302(**)	.164	.209(*)	.097	.067

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يتضح من الجدول (23) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسلبية بين متغير الكفاءة الذاتية وأسلوب التنافس لدى مستوى الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (.202)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الذكاء الوجداني وقوة الأنا بأسلوب التنافس لدى مستوى الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات)، ولم توجد علاقة دالة إحصائيا لمتغيرات الذكاء الوجداني

والكفاءة الذاتية وقوة الانا بأسلوب التنافس لدى مستويي الخبرة الإدارية (من 6-10 سنوات،11 فأكثر).

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية بين متغير الذكاء الوجداني وأسلوب التجنب لدى مستوى الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (.217)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين متغيري الكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوب التجنب لدى مستوى الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات)، ولا توجد علاقة دالة إحصائيا لمتغيري الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الانا بأسلوب التجنب لدى مستويات الخبرة الإدارية (من 6-10 سنوات،11 سنة فأكثر).
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغيري الكفاءة الذاتية لدى مستويات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، و 11 سنة فأكثر) وقوة الانا لدى مستوى الخبرة (11 سنة فأكثر) بأسلوب التعاون، حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط (.252، .433 ، .206) بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين المتغيرات الذكاء الوجداني لدى جميع مستويات الخبرة الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مستوى الخبرة الإدارية (من 6-10 سنوات) وقوة الأنا لدى مستويات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات،6-10 سنوات) بأسلوب التعاون.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسلبية لمتغير الكفاءة الذاتية لدى مستوى الخبرة الإدارية (6-10 سنوات) بأسلوب التسوية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-.270)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيرات الذكاء الوجداني لدى جميع مستويات الخبرة الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مستويات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، و11 سنة فأكثر) وقوة الأنا لدى جميع مستويات الخبرة الإدارية بأسلوب التسوية.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغير قوة الأنا لدى مستوى الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات) بأسلوب التنازل حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (.202)، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وسلبية لمتغيري الكفاءة الذاتية لدى مستوى الخبرة الإدارية (6-10 سنوات) والذكاء الوجداني لدى مستوى الخبرة الإدارية (11 سنة فأكثر) بأسلوب التنازل، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً للمتغيرات الذكاء الانفعالي لدى مستويات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، و 6-10 سنوات) والكفاءة الذاتية لدى مستويات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، و 11 سنة فأكثر) وقوة الأنا لدى مستويات الخبرة الإدارية(6-10 سنوات، و11 سنة فأكثر) بأسلوب التنازل.

السؤال الخامس:

هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكل من الذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية باختلاف نوع المدرسة؟

للإجابة على السؤال تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون لبيان علاقة أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا لدى مدراء المدارس الثانوية باختلاف نوع المدرسة والجدول (24) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (24)

معاملات ارتباط أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا تبعا لنوع المدرسة

أساليب إدارة الصراع	نوع المدرسة					
	حكومية			خاصة		
	الذكاء الوجداني	الكفاءة الذاتية	قوة الأنا	الذكاء الوجداني	الكفاءة الذاتية	قوة الأنا
التنافس	.071	.134	.076	.224	.109	.240
التجنب	.162(*)	.020	.046	.057	.014	.055
التعاون	.082	.233(**)	.197(**)	.464(**)	.327(**)	.127
التسوية	.020	.093	.118	.177	.012	.062
التنازل	.005	-.145(*)	.017	.177	.012	.062

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يتضح من الجدول (24) ما يلي:

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين المتغيرات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوبي التنافس والتسوية لدى نوعي المدرسة (حكومي، خاص).
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغير الذكاء الوجداني لدى مستوى نوع المدرسة (حكومية) بأسلوب التجنب حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (162.)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً للمتغيرات الكفاءة الذاتية وقوة الأنا لدى نوعي المدرسة والذكاء الوجداني لدى نوع المدرسة (خاصة) بأسلوب التجنب.

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغيري الكفاءة الذاتية وقوة الانا لدى نوع المدرسة (حكومية) بأسلوب التعاون، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (.233، .197) على التوالي، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وإيجابية لمتغيري الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية لدى نوع المدرسة (خاصة) بأسلوب التعاون، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط (.464، .327)، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الذكاء الوجداني لدى نوع المدرسة (حكومية) وقوة الانا لدى نوع المدرسة (خاصة) بأسلوب التعاون.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسلبية لمتغير الكفاءة الذاتية لدى نوع المدرسة (حكومية) بأسلوب التنازل، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-.145)، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الذكاء الوجداني وقوة الانا لدى نوع المدرسة (حكومية) والذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الانا لدى نوع المدرسة (خاصة) بأسلوب التنازل.

السؤال السادس:

هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكل من الذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية باختلاف الجنس؟

للإجابة على السؤال تم إيجاد معاملات ارتباط بيرسون لبيان علاقة أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا لدى مدراء المدارس الثانوية باختلاف الجنس والجدول (25) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (25)

معاملات ارتباط أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا تبعا للجنس

أساليب إدارة الصراع	الجنس					
	ذكر			أنثى		
	الذكاء الوجداني	الكفاءة الذاتية	قوة الأنا	الذكاء الوجداني	الكفاءة الذاتية	قوة الأنا
التنافس	.098	.091	.080	.052	.063	.126
التجنب	.184(*)	.078	.110	.091	.034	.057
التعاون	.052	.223(**)	.155	.137	.236(**)	.041
التسوية	.147	-.180(*)	.005	.092	.023	.168
التنازل	.056	-.199(*)	.074	.089	.070	.081

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يتضح من الجدول (25) ما يلي:

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا للمتغيرات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوب التنافس لدى جميع المدراء الذكور والاناث.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغير الذكاء الوجداني بأسلوب التجنب لدى المدراء الذكور حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (.184)، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوب التجنب لدى المدراء الذكور والاناث.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغير الكفاءة الذاتية بأسلوب التعاون لدى المدراء الذكور والاناث، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (.223، .236) على التوالي، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الذكاء الوجداني وقوة الأنا لدى لدى المدراء الذكور والاناث.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسلبية لمتغير الكفاءة الذاتية بأسلوبي التسوية والتنازل، حيث بلغت قيمة معاملات الارتباط (-.180،-.199) على التوالي، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين متغيري الذكاء الوجداني وقوة الأنا بأسلوبي التسوية والتنازل لدى المدراء الذكور، وعدم وجود علاقة دالة احصائياً للمتغيرات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الانا بأسلوبي التسوية والتنازل لدى المديرات الاناث.

السؤال السابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، ونوع المدرسة، والجنس؟

للإجابة على السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة حول أساليب الصراع وفقا لمتغير المؤهل العلمي ونوع المدرسة والجنس، وإيجاد تحليل التباين الأحادي وفقا لمتغير الخبرة.

1- النتائج المتعلقة بالفروق بين مستويي المؤهل العلمي في أساليب إدارة الصراع:

يوضح الجدول (26) نتائج اختبار (ت) بين متوسطات الأداء على أساليب إدارة الصراع حسب المؤهل العلمي لمدراء المدارس.

جدول (26)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لأساليب إدارة الصراع حسب المؤهل العلمي

الأسلوب	المؤهل العلمي	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التنافس	بكالوريوس	192	3.91	0.84	4.497	271	.000
	دراسات عليا	81	3.82	0.80			
التجنب	بكالوريوس	192	3.66	0.78	4.257	271	.000
	دراسات عليا	81	3. 71	0.56			
التعاون	بكالوريوس	192	3.52	1.04	3.163	271	.003
	دراسات عليا	81	3.64	0.96			
التسوية	بكالوريوس	192	3.46	0.83	3.392	271	.001
	دراسات عليا	81	3.69	0.61			
التنازل	بكالوريوس	192	3.63	0.75	4.078	271	.000
	دراسات عليا	81	3.80	0.88			

يتضح من الجدول (26) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستويي المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لمدراء المدارس في أسلوب التنافس، فقد بلغت قيمة ت (4.497) ومستوى الدلالة (.000)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط مستوى البكالوريوس (3.91) أعلى من متوسط مستوى الدراسات العليا (3.82)، وهذا يعني أن مدراء المدارس الذين يحملون مؤهل البكالوريوس يستخدمون أسلوب التنافس في إدارة الصراع أكثر من المدراء الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستويي المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لمدراء المدارس في أسلوب التجنب، فقد بلغت قيمة ت (4.257) ومستوى الدلالة (.000)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط مستوى البكالوريوس (3.66) أقل من متوسط مستوى الدراسات العليا (3.71)، وهذا يعني أن مدراء المدارس الذين

يحملون مؤهل البكالوريوس يستخدمون أسلوب التجنب في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستويي المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لمدراء المدارس في أسلوب التعاون، فقد بلغت قيمة ت (3.163) ومستوى الدلالة (.003)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط مستوى البكالوريوس (3.52) أقل من متوسط مستوى الدراسات العليا (3.64)، وهذا يعني أن مدراء المدارس الذين يحملون مؤهل البكالوريوس يستخدمون أسلوب التعاون في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستويي المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لمدراء المدارس في أسلوب التسوية، فقد بلغت قيمة ت (3.392) ومستوى الدلالة (.001)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط مستوى البكالوريوس (3.46) أقل من متوسط مستوى الدراسات العليا (3.69)، وهذا يعني أن مدراء المدارس الذين يحملون مؤهل البكالوريوس يستخدمون أسلوب التسوية في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستويي المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لمدراء المدارس في أسلوب التنازل، فقد بلغت قيمة ت (4.078) ومستوى الدلالة (.000)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط مستوى البكالوريوس (3.63) أقل من متوسط مستوى الدراسات العليا (3.80)، وهذا يعني أن مدراء المدارس الذين يحملون مؤهل البكالوريوس يستخدمون أسلوب التنازل في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا.

2- النتائج المتعلقة بالفروق بين مستويي نوع المدرسة في أساليب إدارة الصراع:

يوضح الجدول (27) نتائج اختبار (ت) بين متوسطات الأداء على أساليب إدارة الصراع حسب نوع المدرسة التي يعمل بها مدراء المدارس (حكومية، خاصة).

جدول (27)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لأساليب إدارة الصراع حسب نوع المدرسة

الأسلوب	نوع المدرسة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التنافس	حكومية	209	3.97	0.64	2.896	271	.004
	خاصة	64	3.86	0.73			
التجنب	حكومية	209	3.62	0.86	4.658	271	.000
	خاصة	64	3.68	0.79			
التعاون	حكومية	209	3.55	0. 41	4.269	271	.000
	خاصة	64	3.60	0.67			
التسوية	حكومية	209	3.72	1.08	4.136	271	.000
	خاصة	64	3.89	0.79			
التنازل	حكومية	209	3.43	0.57	3.264	271	.002
	خاصة	64	3.52	0.68			

يتضح من الجدول (27) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نوع المدرسة (حكومية، خاصة) لمدراء المدارس في أسلوب التنافس، فقد بلغت قيمة ت (2.896) ومستوى الدلالة (.004)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط المدرسة الحكومية (3.97) أعلى من متوسط المدرسة الخاصة (3.86)، وهذا يعني أن مدراء المدارس الذين يعملون في المدارس الحكومية يستخدمون أسلوب التنافس في إدارة الصراع أكثر من المدراء الذين يعملون في المدارس الخاصة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نوع المدرسة (حكومية، خاصة) لمدراء المدارس في أسلوب التجنب، فقد بلغت قيمة ت (4.658) ومستوى الدلالة (.000)، وبالنظر

إلى المتوسطات يتضح أن متوسط المدرسة الحكومية (3.62) أقل من متوسط المدرسة الخاصة (3.68)، وهذا يعني أن مدراء المدارس الذين يعملون في المدارس الحكومية يستخدمون أسلوب التجنب في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يعملون في المدارس الخاصة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نوع المدرسة (حكومية، خاصة) لمدراء المدارس في أسلوب التعاون، فقد بلغت قيمة ت (4.269) ومستوى الدلالة (.000)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط المدرسة الحكومية (3.55) أقل من متوسط المدرسة الخاصة (3.60)، وهذا يعني أن مدراء المدارس الذين يعملون في المدارس الحكومية يستخدمون أسلوب التعاون في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يعملون في المدارس الخاصة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نوع المدرسة (حكومية، خاصة) لمدراء المدارس في أسلوب التسوية، فقد بلغت قيمة ت (4.136) ومستوى الدلالة (.000)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط المدرسة الحكومية (3.72) أقل من متوسط المدرسة الخاصة (3.89)، وهذا يعني أن مدراء المدارس الذين يعملون في المدارس الحكومية يستخدمون أسلوب التسوية في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يعملون في المدارس الخاصة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نوع المدرسة (حكومية، خاصة) لمدراء المدارس في أسلوب التنازل، فقد بلغت قيمة ت (3.264) ومستوى الدلالة (.002)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط المدرسة الحكومية (3.43) أقل من متوسط المدرسة الخاصة (3.52)، وهذا يعني أن مدراء المدارس الذين يعملون في المدارس الحكومية يستخدمون أسلوب التنازل في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يعملون في المدارس الخاصة.

3- النتائج المتعلقة بالفروق بين الذكور والإناث في أساليب إدارة الصراع:

يوضح الجدول (28) نتائج اختبار (ت) بين متوسطات الأداء على أساليب إدارة الصراع حسب الجنس لمدراء المدارس.

جدول (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لأساليب إدارة الصراع حسب الجنس

الأسلوب	الجنس		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التنافس	ذكور	150	3.73	0.68	4.758	271	.000
	إناث	123	3.71	0.50			
التجنب	ذكور	150	3.67	0.56	4.347	271	.000
	إناث	123	3.54	0.74			
التعاون	ذكور	150	3.62	0.81	1.965	271	.041
	إناث	123	3.49	0.68			
التسوية	ذكور	150	3.61	0. 77	3.149	271	.021
	إناث	123	3.57	0.69			
التنازل	ذكور	150	3.63	0.64	4.166	271	.000
	إناث	123	3.55	0.70			

يتضح من الجدول (28) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المدراء الذكور والاناث في أسلوب التنافس، فقد بلغت قيمة ت (4.758) ومستوى الدلالة (.000)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط الذكور (3.73) أعلى من متوسط الإناث (3.71)، وهذا يعني أن مدراء المدارس يستخدمون أسلوب التنافس في إدارة الصراع أكثر من مديرات المدارس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المدراء الذكور والاناث في أسلوب التجنب، فقد بلغت قيمة ت (4.347) ومستوى الدلالة (.000)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط الذكور (3.67) أعلى من متوسط الإناث (3.54)، وهذا يعني أن مدراء المدارس يستخدمون أسلوب التجنب في إدارة الصراع أكثر من مديرات المدارس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المدراء الذكور والاناث في أسلوب التعاون، فقد بلغت قيمة ت (1.965) ومستوى الدلالة (.041)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط الذكور (3.62) أعلى من متوسط الإناث (3.49)، وهذا يعني أن مدراء المدارس يستخدمون أسلوب التعاون في إدارة الصراع أكثر من مديرات المدارس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المدراء الذكور والاناث في أسلوب التسوية، فقد بلغت قيمة ت (3.149) ومستوى الدلالة (.021)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط الذكور (3.61) أقل من متوسط الإناث (3.57)، وهذا يعني أن مدراء المدارس يستخدمون أسلوب التسوية في إدارة الصراع أقل من مديرات المدارس.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المدراء الذكور والاناث في أسلوب التنازل، فقد بلغت قيمة ت (4.166) ومستوى الدلالة (.000)، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن متوسط الذكور (3.63) أعلى من متوسط الإناث (3.55)، وهذا يعني أن مدراء المدارس يستخدمون أسلوب التنازل في إدارة الصراع أكثر من مديرات المدارس.

4- النتائج المتعلقة بالفروق بين مستويات الخبرة الإدارية في أساليب إدارة الصراع:

يوضح الجدول (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أساليب إدارة الصراع تبعاً لمستويات الخبرة الإدارية لمدراء المدارس.

جدول (29)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أساليب إدارة الصراع تبعاً لمتغير مستوى الخبرة الإدارية لمدراء المدارس

الأسلوب	أقل من 5 سنوات		5-10 سنوات		11 سنة فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنافس	3.59	.56	3.66	.36	3.87	.39
التجنب	3.61	.55	3.68	.51	3.89	.42
التعاون	3.53	.66	3.65	.54	3.85	.44
التسوية	3.27	.58	3.36	.44	3.70	.38
التنازل	3.52	.69	3.60	.70	3.83	.56

يتضح من الجدول (29) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء مدراء المدارس على أساليب إدارة الصراع حسب الخبرة الإدارية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية دالة إحصائياً، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين مستويات الخبرة الإدارية لمدراء المدارس على أساليب إدارة الصراع، والجدول (30) يوضح نتائج التحليل.

جدول (30)

تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابة أفراد العينة على أساليب الصراع تبعاً لمتغير مستوى الخبرة الإدارية

الأسلوب		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التنافس	بين المجموعات	3.716	3	1.238	.423	.702
	داخل المجموعات	28.621	268	0.106		
التجنب	بين المجموعات	3.254	3	1.084	3.321	.037
	داخل المجموعات	31.457	268	0.117		
التعاون	بين المجموعات	3.442	3	1.147	.674	.510
	داخل المجموعات	22.804	268	0.085		
التسوية	بين المجموعات	4.008	3	1.336	7.415	.000
	داخل المجموعات	33.869	268	0.126		
التنازل	بين المجموعات	3.547	3	1.182	3.632	.029
	داخل المجموعات	25.739	268	0.096		

يتضح من الجدول (30) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أسلوب التنافس تبعاً لمتغير مستويات الخبرة الإدارية حيث بلغت قيمة ف (.423) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أسلوب التعاون تبعاً لمتغير مستويات الخبرة الإدارية حيث بلغت قيمة ف (.674) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة($\alpha \geq 0.05$).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أسلوب التجنب تبعاً لمتغير مستويات الخبرة الإدارية حيث بلغت قيمة ف (3.321) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05) . وللتعرف على مصادر الفروق فقد تم استخدام اختبار شافيه والجدول (31) يوضح ذلك.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أسلوب التسوية تبعاً لمتغير مستويات الخبرة الإدارية حيث بلغت قيمة ف (7.415) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05). وللتعرف على مصادر الفروق فقد تم استخدام اختبار شافيه والجدول (32) يوضح ذلك.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أسلوب التنازل تبعاً لمتغير مستويات الخبرة الإدارية حيث بلغت قيمة ف (3.632)وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α ≤ 0.05). وللتعرف على مصادر الفروق فقد تم استخدام اختبار شافيه والجدول (33) يوضح ذلك.

الجدول (31)

نتائج المقارنات البعدية لاختبار شافيه لمستويات الخبرة الإدارية على أسلوب التجنب

مستويات الخبرة	المتوسطات	5سنوات فأقل	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
5 سنوات فأقل	3.61	-	.394	.035(*)
6-10 سنوات	3.68	-	-	.573
11 سنه فأكثر	3.89	-	-	-

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يلاحظ من الجدول (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي مستويات الخبرة (5 سنوات فأُقل) و (11 سنة فأكثر)، وجاءت الفروق لصالح الفئة (11 سنة فأكثر) في أسلوب التجنب.

الجدول (32)

نتائج المقارنات البعدية لاختبار شافيه لمستويات الخبرة الإدارية على أسلوب التسوية

مستويات الخبرة	المتوسطات	5سنوات فأقل	6-10 سنوات	11 سنة فأكثر
5سنوات فأقل	3.27	-	.148	.001
6-10 سنوات	3.36	-	-	.253(*)
11 سنه فأكثر	3.70	-	-	-

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يلاحظ من الجدول (32) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي مستويات الخبرة (6 -10 سنوات) و (11 سنة فأكثر)، وجاءت الفروق لصالح الفئة (11 سنة فأكثر) في أسلوب التسوية.

الجدول (33)

نتائج المقارنات البعدية لاختبار شافيه لمستويات الخبرة الإدارية على أسلوب **التنازل**

مستويات الخبرة	**المتوسطات**	**5سنوات فأقل**	**6-10 سنوات**	**11 سنة فأكثر**
5سنوات فأقل	3.52	-	.399	.026(*)
6-10 سنوات	3.60	-	-	.506
11 سنه فأكثر	3.83	-	-	-

(*) الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01.

(**) الارتباط دال إحصائياً عند المستوى 0.05.

يلاحظ من الجدول (33) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي مستويات الخبرة (5سنوات فأقل) و (11 سنة فأكثر)، وجاءت الفروق لصالح الفئة (11 سنة فأكثر) في أسلوب التنازل.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

أولاً: مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب إدارة الصراع الشائعة لدى مدراء المدارس بمنطقة نجران، والتعرف على القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأساليب إدارة الصراع، كما هدفت إلى التعرف على علاقة أساليب إدارة الصراع بالذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا باختلاف الجنس (ذكر، أنثى) ونوع المدرسة (حكومية، خاصة)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، والخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، من 6-10 سنوات، من 11 سنة فأكثر)، وسيتم مناقشة النتائج حسب أسئلتها:

السؤال الأول: ما الأساليب الشائعة في إدارة الصراع التي يمارسها مدراء المدارس الثانوية بمنطقة نجران؟

أشارت النتائج أن أكثر أساليب إدارة الصراع شيوعاً لدى مدراء المدارس الثانوية ذكوراً وإناثاً هو أسلوب التعاون، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مرزوق (2011) ودراسة الخالدي (2008) ودراسة النملة (2007) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن أسلوب التعاون هو الاسلوب الأكثر شيوعاً لدى مدراء المدارس، ومن الممكن أن تفسر هذه النتيجة بأن مدراء المدارس يلجؤون لهذا الأسلوب بسبب وعيهم للمشكلات التي تحدث في المدارس الثانوية وقدرتهم على التعامل معها من أجل الوصول إلى حلول ترضي جميع أطراف الصراع، ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى ثقتهم المتزايدة بالعاملين في المدرسة من خلال التواصل والتعاون معهم مما يعزز الشعور الإيجابي ويخلق الدافعية نحو تحقيق مصالح مشتركة تهم الجميع، إضافة إلى امتلاك المدراء لعقلية منفتحة وإيجابية تدرك أن فاعلية العملية التعليمية هي نتائج لتعاون وتكاتف كل الأطراف المعنية فيها، سواء كانوا مدراءً أو معلمين، أو طلبة. هذا التصور المسبق لدى المدراء بحكم خبرتهم العملية أو اطلاعهم على الأدبيات التربوية، يقودهم إلى مد جسور التعاون مع الآخرين ومشاركتهم في تحمل الأعباء والمسؤوليات وإدارة العملية التعليمية بشكلٍ ناجح.

السؤال الثاني: هل توجد قدرة تنبؤية للذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية والجنس والمؤهل العلمي ونوع المدرسة والخبرة الإدارية بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية بمنطقة نجران؟

أشارت النتائج إلى وجود قدرة تنبؤية لنوع المدرسة بأسلوب التنافس حيث فسرت ما نسبته (2.00%) من التباين المفسر، وكانت العلاقة سلبية لمتغير نوع المدرسة بأسلوب التنافس، أي أن نوع المدرسة سواءً الحكومية أو الخاصة له تأثير سلبي على أسلوب التنافس، فكل نوع له طبيعته التي تميزه عن غيره من حيث التعليمات والأنظمة السائدة، فالمدارس الخاصة على سبيل المثال، تميل بطبيعتها إلى المنافسة وتحقيق الربح، وبالتالي يحاول أعضاء العملية التعليمية إثبات جدراتهم وتحقيق مصالحهم، مما قد يخلق نوع من المنافسة السلبية فيما بينهم للوصول إلى تحقيق أهداف كل طرف.

وأشارت النتائج إلى وجود قدرة تنبؤية لمتغير الخبرة الإدارية والجنس بأسلوب التجنب، حيث فسرت مجتمعة ما نسبته (4.1%) من التباين المفسر، وفسر متغير الخبرة الإدارية ما نسبته (2.1%) من التباين، يليه متغير الجنس وفسر ما نسبته (2.0%) من التباين، وكانت العلاقة إيجابية لمتغير الخبرة الإدارية بأسلوب التجنب، بينما كانت العلاقة سلبية لمتغير الجنس بأسلوب التجنب، أي أن اللجوء لاستخدام أسلوب التجنب في إدارة الصراع يعتمد على مستوى الخبرة الإدارية للمدير فكلما كان مستوى الخبرة أعلى كلما زاد استخدامه لأسلوب التجنب، وزادت معرفته بأساليب الإدارة الحديثة، فالخبرة العملية الطويلة للمدراء تجعلهم على دراية بالظروف التي قد تخلق المشاكل والصراعات بين أفراد العملية التعليمية، وبالتالي يميلون إلى تجنب إثارة القضايا التي تؤثر سلباً على فاعلية العملية التعليمية والتعاون بين العاملين.

كما أشارت النتائج إلى وجود قدرة تنبؤية لمتغيرات الكفاءة الذاتية والجنس ونوع المدرسة بأسلوب التعاون، حيث فسرت مجتمعة ما نسبته (8.8%) من التباين المفسر، وكان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بأسلوب التعاون هو متغير الكفاءة الذاتية حيث فسر ما نسبته (5.5%) من التباين ، ثم متغير الجنس وفسر ما نسبته (2.3%) من التباين، واخيراً متغير نوع المدرسة حيث فسر ما نسبته (1.0%) من التباين، وكانت العلاقة إيجابية بين متغيري الكفاءة الذاتية ونوع المدرسة بأسلوب التعاون، بينما كانت العلاقة سلبية لمتغير الجنس بأسلوب التعاون، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sapana,2004) حيث أشارت إلى أن المدراء الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية ينظرون إلى الصراع نظرة إيجابية، ويستطيعون بما يملكون من كفاءة ذاتية من إدارة الصراع بصورة فعالة من خلال إستخدام أسلوب حل المشكلات. وفيما يخص النتيجة المتعلقة بالعلاقة الايجابية بين الكفاءة

الذاتية وأسلوب التعاون، فيمكن أن تعزى إلى أن القدرات الذاتية التي يمتلكها المدير من مهارات فطرية ومكتسبة تجعله قادر على التعامل بفاعلية مع المشاكل التي تواجه عمله، وإنشاء شبكة من العلاقات التعاونية بين العاملين تمكنه من خلق جو من الثقة والتواصل البناء فيما بينهم. أما فيما يتعلق بالعلاقة السلبية بين الجنس وأسلوب التعاون، فيمكن أن تفسر على أن الثقافة السائدة في المجتمعات العربية فيما يخص العلاقة بين الذكور والإناث، وخاصة المجتمع السعودي، تحول دون مد جسور التعاون الفعال بين الذكور والإناث في العمل، فتتسم العلاقة المهنية في غالبيتها بالرسمية والحذر، مما يؤثر سلباً على التعاون فيما بينهم.

وأشارت النتائج إلى وجود قدرة تنبؤية لمتغير الخبرة الإدارية والجنس والكفاءة الذاتية بأسلوب التسوية أو ما يسمى بالحل الوسط، حيث فسرت مجتمعة ما نسبته (10.8%) من التباين المفسر، وكان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بأسلوب التسوية متغير الخبرة الإدارية حيث فسر ما نسبته (5.0%) من التباين، ثم متغير الجنس وفسر ما نسبته (4.2%) من التباين، واخيراً متغير الكفاءة الذاتية حيث فسر ما نسبته (1.6%) من التباين. وكانت العلاقة إيجابية لمتغير الخبرة الإدارية بأسلوب التسوية، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن سنوات الخبرة التي يكتسبها المدير في عمله، تجعله قادر على معرفة نقاط الخلاف والالتقاء بين أفراد العملية التعليمية عند حدوث مشكلة معينة، ومدركاً لأهمية تحقيق مصالح كل الأطراف المعنية وتحقيق رضاهم، للاستفادة من طاقاتهم في خدمة العملية التعليمية ، مما يقوده إلى إتباع أسلوب التسوية فيما بينهم. بينما كانت العلاقة سلبية لمتغيري الجنس والكفاءة الذاتية بأسلوب التسوية

وأشارت كذلك النتائج إلى وجود قدرة تنبؤية لمتغير الخبرة الإدارية والكفاءة الذاتية والجنس بأسلوب التنازل او المجاملة، حيث فسرت مجتمعة ما نسبته (6.3%) من التباين المفسر، وكان أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بأسلوب التنازل متغير الخبرة الإدارية حيث فسر ما نسبته (2.5%) من التباين، ثم متغير الكفاءة الذاتية وفسر ما نسبته(1.9%) من التباين، وأخيراً متغير الجنس، حيث فسر ما نسبته (1.9%) من التباين. وكانت العلاقة ايجابية لمتغير الخبرة الإدارية بأسلوب التنازل ، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الخبرة الإدارية للمدراء جعلتهم يعتقدون أكثر بأن المعلمين هم جوهر العملية التعليمية، وأساس نجاحها، وبالتالي لا بد من تحقيق مطالبهم، والتنازل لهم، للحفاظ على علاقات مرنة معهم وتوفير بيئة تعليمية صحية، تخدم الطلبة في النهاية. بينما كانت العلاقة سلبية لمتغيري الكفاءة الذاتية والجنس بأسلوب التنازل

السؤال الثالث: هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكل من الذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية باختلاف المؤهل العلمي؟

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسلبية بين متغير الكفاءة الذاتية وأسلوب التنافس لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً بين متغيري الذكاء الوجداني وقوة الأنا لدى جميع مستويات المؤهل العلمي، ولا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغير الكفاءة الذاتية بأسلوب التنافس لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا)، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن تميز المدير بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية وإيمانه بقدرته على إدارة الصراع بأفضل الطرق يقوده إلى الابتعاد عن اللجوء لأسلوب التنافس أو الإجبار، وإن المدراء الذين يحملون درجة البكالوريوس يلجؤون لاستخدام أسلوب التنافس لإيمانهم بأن هذا الأسلوب يحافظ على مكانتهم كمدراء وضبط موقف الصراع لصالحهم، وان المدراء الذين يحملون درجات علمية أعلى سواء ماجستير أو دكتوراه فيكون لديهم وعي أكبر بأساليب إدارة الصراع المختلفة ومعرفة متى يستخدمون الأسلوب الأنسب حسب موقف الصراع.

و أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغير الذكاء الوجداني بأسلوب التجنب لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن حداثة التجربة العملية لغالبية حملة البكالوريوس في الإدارة، تجعلهم مدركين لضرورة تجنب الصدامات والصراعات مع الآخرين، للاستمرار في العمل، والوصول إلى أهدافهم الشخصية المخطط لها على المدى البعيد. بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوب التجنب لدى جميع مستويات المؤهل العلمي، ولا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغير الذكاء الوجداني بأسلوب التجنب لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Barent,2005) ودراسة (Curry, 2009).

و أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغيري الكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوب التعاون لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس)، كما توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغيري الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية بأسلوب التعاون لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغير الذكاء الوجداني لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس) وقوة الأنا لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا) بأسلوب التعاون، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المدراء الذين يحملون درجة البكالوريوس يستخدمون أسلوب التعاون في إدارة الصراع لتمتعهم بدرجة عالية من الكفاءة الذاتية، وإن المدير الذي يتمتع بقوة أنا فإنه

يستطيع التعامل بشكل فعال وسليم تجاه مواقف الصراع المختلفة وتمكنه من تحقيق التوازن بين طرفي الصراع ودون خسارته لإحساسه بذاته.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية لمتغيرات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوب التسوية لدى جميع مستويات المؤهل العلمي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أسلوب التسوية غير فعال في إدارة الصراع حيث انه يهدف الى كسب الوقت حتى تهدأ عواطف أطراف الصراع وهو أسلوب تقليدي لحل النزاعات والتسوية.

وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة دالة إحصائياً وسلبية لمتغيري الكفاءة الذاتية لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس) والذكاء الوجداني لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا) بأسلوب التنازل، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائيا لمتغيرات الذكاء الوجداني وقوة الأنا لدى مستوى المؤهل العلمي (بكالوريوس) و الكفاءة الذاتية وقوة الأنا لدى مستوى المؤهل العلمي (دراسات عليا) بأسلوب التنازل، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن المدير ذو الكفاءة الذاتية العالية ويحمل درجة البكالوريوس يقل استخدامه لأسلوب التنازل وفقاً لما يقتضيه موقف الصراع، حيث كلما زادت الكفاءة الذاتية فإنه يلجأ للأساليب التي يرى أنها تساعد على ضبط وإدارة الصراع، والمدير الذي يحمل درجة الماجستير والدكتوراه فإنه يتمتع بدرجة عالية من الذكاء الوجداني التي تمكنه من التقليل من استخدام أسلوب التنازل.

السؤال الرابع: هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكل من الذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية باختلاف الخبرة الإدارية؟

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسلبية بين متغير الكفاءة الذاتية وأسلوب التنافس لدى مستوى الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات)، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيرات الذكاء الوجداني وقوة الأنا لدى مستوى الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات) بأسلوب التنافس، ولم توجد علاقة دالة إحصائيا لمتغيرات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الانا لدى مستويات الخبرة الإدارية (من 6-10 سنوات،11 سنة فأكثر) وبين أسلوب التنافس، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الخبرة الإدارية لها دور وتأثير في استخدام مدير المدرسة لأسلوب التنافس ، حيث كلما قلت سنوات الخبرة لديه زاد استخدامه لأسلوب التنافس وكان مستوى الكفاءة الذاتية لديه أقل، علماً بأن هذا الأسلوب في إدارة الصراع الهدف منه هو معالجة الموقف بأسرع وقت ممكن حيث يقوم على الاهتمام بالمصالح الخاصة بالفرد دون الاهتمام بمصالح الطرف الاخر.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية بين متغير الذكاء الوجداني وأسلوب التجنب لدى مستوى الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات)، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الكفاءة الذاتية وقوة الأنا لدى مستوى الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات) بأسلوب التجنب، ولم توجد علاقة دالة إحصائيا لمتغيرات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الانا لدى مستويات الخبرة الإدارية (من 6-10 سنوات،11 سنة فأكثر) بأسلوب التجنب، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المدراء ذو الخبرة القليلة يلجؤون لاستخدام التجنب محاولة منهم للمحافظة على الهدوء النسبي ومنع تفشي الشعور بالغضب بين أطراف الصراع، إضافة الى ان هذا الأسلوب في إدارة الصراع يسهل الاستخدام ولا يحتاج الى مهارات وخبرة لإدارته وربما يدرك المدراء المبتدئين ان العلاقة بالعاملين مهمة لديهم وهذه العلاقة تحتاج الى تجنب التعامل مع الصراع.

و أشارت النتائج أيضاً إلى جود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغيري الكفاءة الذاتية لدى مستويات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، و11 سنة فأكثر) وقوة الانا لدى مستوى الخبرة (11 سنة فأكثر) بأسلوب التعاون، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيرات الذكاء الوجداني لدى جميع مستويات الخبرة الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مستوى الخبرة الإدارية(من 6-10 سنوات) وقوة الأنا لدى مستويات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات،6-10 سنوات) بأسلوب التعاون، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن المدراء يفضلون استخدام أسلوب التعاون في بداية عملهم كمدراء وهذا يعزى الى وعيهم بالمشكلات التي تحدث بالمدارس الثانوية ووعيهم ايضاً في التعامل معها للتوصل الى حلول مقبولة لكل طرف من اطراف الصراع وبعد مرور سنوات كثيرة من الخبرة يرون بأنه الأسلوب الأنسب لحل النزاع والصراع داخل المدرسة، بالإضافة إلى أن قوة الانا تساعد المدراء على تحقيق التوزان في مواقف الصراع المختلفة في بداية عملهم بمهنة الإدارة المدرسية .

وأشارت النتائج إلى جود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسلبية لمتغير الكفاءة الذاتية لدى مستوى الخبرة الإدارية (6-10 سنوات) بأسلوب التسوية، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيرات الذكاء الوجداني لدى جميع مستويات الخبرة الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مستويات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، و 11 سنة فأكثر) وقوة الأنا لدى جميع مستويات الخبرة الإدارية بأسلوب التسوية، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن هذا الأسلوب غير فعال في إدارة الصراع، حيث انه لا يبحث الاختلافات بعمق وإنما يسعى إلى حصول كل طرف على بعض الأهداف والاهتمامات وهو أسلوب تقليدي لحل النزاعات والتسوية والمدراء باختلاف مستويات خبراتهم الإدارية لا يميلون إلى أسلوب واحد لحل الصراع، بل حسب ما يرونه مناسبا وملائما لموقف الصراع.

وأشارت النتائج إلى جود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغير قوة الأنا لدى مستوى الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات) بأسلوب التنازل، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وسلبية بين متغير الكفاءة الذاتية لدى مستوى الخبرة الإدارية (6-10 سنوات) ومتغير الذكاء الوجداني لدى مستوى الخبرة الإدارية (11 سنة فأكثر) بأسلوب التنازل، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيرات الذكاء الوجداني لدى مستويات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، و6-10 سنوات) والكفاءة الذاتية لدى مستويات الخبرة الإدارية (أقل من 5 سنوات، و 11 سنة فأكثر) وقوة الأنا بأسلوب التنازل، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة إلى ان المدراء الأكثر خبرة في مجال الإدارة تتكون لديهم الكفاءة الذاتية حيث يكونون اقدر على فهم الاخرين، وبالتالي تسهم في استخدام الاسلوب الاكثر فعالية في ادارة الصراع، فأسلوب التنازل هو شكل من اشكال تجنب حدة الصراع من خلال التنازل الذاتي من أجل المحافظة على هدوء نسبي وتجنب عرقلة المسيرة التعليمية، إضافة الى ان الذكاء الوجداني المرتفع قد يساعد المدراء في البحث عن أساليب فعالة لإدارة الصراع.

السؤال الخامس: هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكل من الذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية باختلاف نوع المدرسة؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا لمتغيرات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوبي التنافس والتسوية تعزى لنوع المدرسة، أي أن نوع المدرسة سواء كانت حكومية أم خاصة لا تؤثر على اختيار المدراء لأسلوب الصراع من أجل إدارته، وأن أسلوب التسوية والتنافس تعتمدان على موقف الصراع.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغير الذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس الحكومية بأسلوب التجنب، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيري الكفاءة الذاتية و قوة الأنا لدى مدراء المدارس الحكومية والخاصة والذكاء الوجداني لدى مدراء المدارس الخاصة بأسلوب التجنب، ويمكن أن تفسر النتيجة إلى أن المدرسة الحكومية لها أنظمتها الخاصة التي تختلف عن أنظمة وقوانين المدارس الخاصة التي تجعل مدراء المدارس يلجؤون إلى أسلوب التجنب لتفادي الحصول على شكاوى وإنذارات في حال وقوع الصراع داخل المدرسة.

وأشارت النتائج إلى جود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغيري الكفاءة الذاتية وقوة الانا لدى مدراء المدارس الحكومية بأسلوب التعاون، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وإيجابية بين المتغيرات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية لدى مدراء المدارس الخاصة، وتفسر هذه

النتيجة إلى أن المدراء في المدارس الحكومية والخاصة الذين يتمتعون بدرجات عالية من الذكاء الوجداني وقوة الأنا يلجؤون إلى استخدام أسلوب التعاون لأيمانهم بأنه الأفضل والأقدر والأنسب لإدارة الصراع، علماً بأن هذا الأسلوب يحتاج الى مهارات الذكاء الوجداني ومكونات الانا الأعلى لتطبيقه.

وأشارت النتائج إلى جود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسلبية بين الكفاءة الذاتية لدى مدراء المدارس الحكومية بأسلوب التنازل، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيرات الذكاء الوجداني وقوة الانا لدى مدراء المدارس الحكومية والذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الانا مدراء المدارس الخاصة بأسلوب التنازل، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة إلى أن مدراء المدارس الحكومية تحكمهم القوانين والأنظمة والتعليمات التي تؤدي بهم إلى تدني استخدام أسلوب التنازل لحل الصراعات ، إضافة إلى أن من يشعر بالكفاءة الذاتية لا يكون مبادراً الى استخدام أسلوب التنازل في إدارة الصراع كون هذا الأسلوب لا يتعامل مع الصراع بشكل فعال.

السؤال السادس: هل تختلف علاقة أساليب إدارة الصراع بكل من الذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية باختلاف الجنس؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا لمتغيرات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا بأسلوب التنافس لدى الذكور والإناث، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن أسلوب التنافس غير مفضل وغير محبذ لدى المدراء والمديرات، إدراكهم منهم إلى أن مشكلات العمل روتينية ومتكررة ولا تحتاج إلى بسط السيطرة والنفوذ.

وأشارت النتائج إلى جود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغير الذكاء الوجداني لدى الذكور بأسلوب التجنب، بينما لم توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيرات الكفاءة الذاتية وقوة الأنا لدى الذكور والإناث والذكاء الوجداني لدى الإناث بأسلوب التجنب، وربما تفسر هذه النتيجة إلى أن المدراء يلجؤون إلى استخدام أسلوب التجنب في بعض الأحيان لقلة احتكاكهم بالعاملين في المدرسة مقارنة بالمديرات التي تفضل الاحتكاك والتعامل بشكل فاعل مع العاملين في المدرسة، وربما تكون المديرات الاناث اميل الى المواجهة مع العاملين واكثر حرصاً على العمل من المدراء الذكور.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وإيجابية لمتغير الكفاءة الذاتية لدى الذكور والإناث بأسلوب التعاون، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيرات الذكاء الوجداني وقوة الأنا لدى جميع مستويات نوع المدرسة وبين أسلوب التعاون، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الأول بحصول أسلوب التعاون على المرتبة الأولى في شيوعه بين مدراء ومديرات المدارس

بالإضافة إلى اتفاق هذه النتيجة مع دراسة مرزوق (2011) ودراسة الخالدي (2008) ودراسة النملة (2007).

وأشارت النتائج إلى جود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا وسلبية لمتغير الكفاءة الذاتية لدى الذكور وبين أسلوبي التسوية والتنازل، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً لمتغيرات الذكاء الوجداني وقوة الأنا لدى الذكور والإناث والكفاءة الذاتية لدى الإناث وبين أسلوبي التسوية والتنازل، وتدعم هذه النتيجة حصول أسلوبي التسوية والتنازل على المراتب الأخيرة في شيوعها لدى مدراء المدارس، وإن المدراء المتمتعين بدرجات عالية من الكفاءة يقل لديهم اللجوء لاستخدام أسلوب التسوية والتنازل، كون هذين الاسلوبين غير فعالين في إدارة الصراع.

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب إدارة الصراع تعزى للمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية، ونوع المدرسة، والجنس؟

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستويي المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لمدراء المدارس في أسلوب التنافس، فقد تبين أن مدراء المدارس الذين يحملون مؤهل البكالوريوس يستخدمون أسلوب التنافس في إدارة الصراع أكثر من المدراء الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن المدراء من حملة البكالوريوس، غالبا ما يكونوا أصغر سناً وأقل خبرة من المدراء من حملة الشهادات الأعلى، وبالتالي يكونوا أكثر اندفاعاً وحسماً في معالجة المشاكل التي تواجههم، وتقود طبيعتهم الحماسية في العمل إلى إتباع أساليب تنافسية في التعامل مع الآخرين.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستويي المؤهل العلمي (بكالوريوس،و دراسات عليا) لمدراء المدارس في أسلوب التجنب، فقد تبين أن مدراء المدارس الذين يحملون مؤهل البكالوريوس يستخدمون أسلوب التجنب في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا. وتدعم هذه النتيجة سابقتها، حيث أن غالبية المدراء من حملة شهادة البكالوريوس بحكم خبرتهم الأّقل في العمل من غيرهم من حملة الشهادة العليا، تجعلهم يميلوا إلى إثبات جدارتهم وكفاءتهم في العمل، وقدرتهم على مجابهة المشاكل، ظناً منهم أن التهرب وتجنب الصراعات دليل ضعف في إدارة المدرسة، الأمر الذي قد يدخلهم في صراعات مع الآخرين. وأشارت النتائج إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستويي المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لمدراء المدارس في أسلوب التعاون، فقد تبين أن مدراء المدارس الذين

يحملون مؤهل البكالوريوس يستخدمون أسلوب التعاون في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا، ويمكن أن تُفسر هذه النتيجة بأن أسلوب التعاون من أكثر الأساليب الفعالة والمتطورة في الإدارة، فهي تحتاج لمهارات وكفاءات إدارية متطورة وقدرة عالية على التواصل والتفاعل مع الآخرين، يتم اكتسابها بالخبرة الطويلة ومعرفة ظروف العمل وطبيعة الأشخاص العاملين في الوسط المهني، ولا تتوفر غالباً إلا في أصحاب المؤهلات العلمية العليا.

وأشارت النتائج إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستويي المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) لمدراء المدارس في أسلوب التسوية، فقد تبين أن مدراء المدارس الذين يحملون مؤهل البكالوريوس يستخدمون أسلوب التسوية في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أسلوب التسوية يعتبر من أكثر الأساليب تعقيداً في الإدارة بحكم حاجته إلى مهارات تفاوضية وديناميكية عالية في إدارة الموقف وقدرة عالية على الإقناع، لا تتوفر غالبا إلا في أصحاب المؤهلات العلمية العليا.

وأشارت النتائج إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مستويي المؤهل العلمي (بكالوريوس، ودراسات عليا) لمدراء المدارس في أسلوب التنازل، فقد تبين بأن مدراء المدارس الذين يحملون مؤهل البكالوريوس يستخدمون أسلوب التنازل في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يحملون مؤهل الدراسات العليا، ويمكن أن يفُسر ذلك إلى أن المدراء ذوي مؤهل البكالوريوس في غالبيتهم يكونوا أقل سناً من غيرهم من حملة الشهادات العليا، وبالتالي أكثر اندفاعاً ورغبة في إثبات شخصيتهم القيادية، مما يجعلهم لا يتنازلون بسهولة عند حدوث المشاكل والصراعات في العمل.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نوع المدرسة (حكومية، خاصة) لمدراء المدارس في أسلوب التنافس، فقد تبين أن مدراء المدارس الذين يعملون في المدارس الحكومية يستخدمون أسلوب التنافس في إدارة الصراع أكثر من المدراء الذين يعملون في المدارس الخاصة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى تمتع مدراء المدارس الحكومية بصلاحيات أكبر وهامش حرية أكبر ورقابة أقل على عملهم من مدراء المدارس الخاصة، مما يجعلهم يميلوا إلى استخدام أي أسلوب يرونه مناسباً كأسلوب التنافس.

وأشارت النتائج إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نوع المدرسة (حكومية، خاصة) لمدراء المدارس في أسلوب التجنب، فقد تبين بأن مدراء المدارس الذين يعملون في المدارس الحكومية يستخدمون أسلوب التجنب في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يعملون في المدارس الخاصة، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن مدراء المدارس الخاصة يميلوا إلى تجنب الدخول في

صراعات مع الآخرين، للمحافظة على منصبهم والخوف من خسارة عملهم، لضعف درجة الاستقرار والأمان الوظيفي في القطاع الخاص، حيث للمدارس الخاصة تعليمات وأنظمة داخلية تختلف عن أنظمة المدارس الحكومية.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نوع المدرسة (حكومية، خاصة) لمدراء المدارس في أسلوب التعاون، فقد تبين بأن مدراء المدارس الذين يعملون في المدارس الحكومية يستخدمون أسلوب التعاون في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يعملون في المدارس الخاصة. ويمكن أن تُفسر هذه النتيجة بأن طبيعة الأنظمة الضابطة في المدارس الحكومية، من حيث صرامتها وقلة مرونتها ، وافتقارها لحدٍ ما للأساليب الإبداعية في الإدارة، لا تشجع المدراء على إتباع طرق تعاونية مع العاملين، وتلزمهم بتنفيذ سياسات تقليدية محددة مسبقاً.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نوع المدرسة (حكومية، خاصة) لمدراء المدارس في أسلوب التسوية، فقد تبين بأن مدراء المدارس الذين يعملون في المدارس الحكومية يستخدمون أسلوب التسوية في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يعملون في المدارس الخاصة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن مدراء المدارس الحكومية محكومون بأنظمة محددة تفرض عليهم تنفيذها وفرضها على جميع العاملين بقوة النظام دون الحاجة إلى عمل تسويات معهم.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي نوع المدرسة (حكومية، خاصة) لمدراء المدارس في أسلوب التنازل، فقد تبين بأن مدراء المدارس الذين يعملون في المدارس الحكومية يستخدمون أسلوب التنازل في إدارة الصراع أقل من المدراء الذين يعملون في المدارس الخاصة، وتنسجم هذه النتيجة مع سابقتها، حيث يمكن تفسيرها بشكل مشابه لما قبلها.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المدراء الذكور والإناث في أسلوب التنافس، فقد تبين بأن مدراء المدارس الذكور يستخدمون أسلوب التنافس في إدارة الصراع أكثر من مدراء المدارس الإناث، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المدراء أقدر على استخدام أسلوب التنافس من المديرات التي تميل بطبيعتها الفطرية إلى استخدام أساليب أخرى أكثر وداً وتعاوناً مع الآخرين، بعيداً عن الإجبار والإكراه والدخول في صراعات تنافسية معهم.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المدراء الذكور والإناث في أسلوب التجنب، فقد تبين بأن مدراء المدارس الذكور يستخدمون أسلوب التجنب في إدارة الصراع أكثر من مدراء المدارس الإناث، ويمكن أن يعزى ذلك إلى حرص أفراد العينة الذكور أكثر من

الإناث على الحفاظ على مركزهم الوظيفي، الأمر الذين يدفعهم إلى تجنب المشاكل والصراعات مع الآخرين.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المدراء الذكور والإناث في أسلوب التعاون، فقد تبين بأن مدراء المدارس الذكور يستخدمون أسلوب التعاون في إدارة الصراع أكثر من مدراء المدارس الإناث، ويمكن أن يعزى ذلك إلى العلاقات الاجتماعية المتعددة للذكور في المجتمع السعودي وتفاعلهم الدائم مع الآخرين، مقارنة مع العلاقات الاجتماعية المحدودة لدى الإناث، تكسبهم القدرة على التواصل الفعال والتعاون مع الآخرين، مما ينعكس على طبيعة تعاملهم ورغبتهم في التعاون مع العاملين في الوسط المهني.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المدراء الذكور والإناث في أسلوب التسوية، فقد تبين بأن مدراء المدارس الذكور يستخدمون أسلوب التسوية في إدارة الصراع أقل من مدراء المدارس الإناث. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن رغبة الذكور في فرض شخصيتهم القيادية على الآخرين، يجعلهم أقل ميلاً للتوصل إلى تسويات وتفاهمات مع الآخرين، فقد ينظرون إلى ذلك باعتباره تنازلاً، وخسارة لهيبتهم.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المدراء الذكور والإناث في أسلوب التنازل، فقد تبين بأن مدراء المدارس الذكور يستخدمون أسلوب التنازل في إدارة الصراع أكثر من مدراء المدارس الإناث، وربما يُعزى ذلك إلى أن طبيعة المرأة العاطفية التي تتسم بها أغلب تصرفاتها، يجعلها أقل قدرة على احتواء المشاكل والنظر للمشكلة من زوايا متعددة، وبالتالي تتشبث برأيها، وترفض تقديم تنازلات للأطراف الأخرى.

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أسلوب التنافس وفقا لمتغير مستوى الخبرة الإدارية، أي أن مدراء المدارس بمختلف مستويات خبرتهم الإدارية قادرين على استخدام أسلوب التنافس بدرجات متقاربة لخدمة العملية التعليمية.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أسلوب التجنب وفقا لمتغير مستوى الخبرة الإدارية، وأشارت نتائج اختبار شافيه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي مستويات الخبرة (5 سنوات فأُقل) و (11 سنة فأكثر)، وجاءت الفروق لصالح الفئة (11 سنة فأكثر) في أسلوب التجنب. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن خبرة المدراء الطويلة

تـرتبط عـادة بتقـدم العمـر، وبالتـالي يميـل المـدراء أصـحاب السـن المتقـدم إلــى الهـدوء، ومحاولـة تجنب إثارة المشاكل والصراعات مع الآخرين.

وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أسلوب التعاون وفقا لمتغير مستوى الخبرة الإدارية، أي أن المدراء وبغض النظر عن سنوات الخدمة التي يقضونها في العمل ميالون إلى التعاون والتفاهم مع غيرهم، وعدم إثارة الصراعات معهم باعتبار هذا الأسلوب هو الأكثر شيوعاً في الإدارة.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أسلوب التسوية وفقا لمتغير مستوى الخبرة الإدارية، وأشارت نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية إلى أن الفروق ذات دلالة بين مستويي الخبرة (6-10 سنوات و11 سنة فأكثر)، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة (11 سنة فأكثر)، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة الطويلة للمدير تمكنه من اكتساب المهارات والأساليب التفاوضية اللازمة للوصول إلى تسويات وتفاهمات ترضي جميع الأطراف وتحقق المصلحة المشتركة لهم وصولاً إلى خدمة العملية التعليمية بشكلٍ عام.

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة على أسلوب التنازل وفقا لمتغير مستوى الخبرة الإدارية، وأشارت نتائج اختبار شافيه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي مستويات الخبرة (5سنوات فأقل) و (11 سنة فأكثر)، وجاءت الفروق لصالح الفئة (11 سنة فأكثر) في أسلوب التنازل. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن سنوات خبرة العمل الطويلة للمدراء في المدارس قد تؤثر سلباً على دافعيتهم وإقبالهم نحو العمل، وتزيد من الضغوط النفسية والصحية عليهم بحكم تقدمهم في العمر، مما يجعلهم يبدون ضعفاء أمام الأخرين وغير قادرين على مواجهة ظروف العمل واتخاذ القرارات، فيلجؤون إلى التنازل في تعاملهم مع الآخرين في سبيل إبقاء الأمور على حالها، والاستمرار في العمل دون مشاكل هم غير قادرين على تحملها.

ثانياً: التوصيات

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي:

- تطوير كفاءات مدراء المدارس حول أساليب إدارة الصراع المختلفة من خلال التدريب العملي الميداني.
- توعية مدراء المدارس باستخدام أسلوب التعاون عند إدارتهم للصراع من خلال الندوات والمحاضرات وورشات العمل وبإشراف مسئولين من وزارة التربية والتعليم من أجل زيادة وعيهم وبث روح العمل الجماعي عند حدوث الصراع.
- تصميم برامج تدريبية قائمة على مفاهيم تطوير الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية وقوة الأنا وتطبيقها على مدراء المدارس من اجل تنمية قدراتهم على إدارة الصراع.
- أن تحدد وزارة التربية والتعليم عددا من المعايير والأسس الفنية عند تعيين مدراء المدارس بحيث يتمتع بالقدرة على إحداث التغيير والتطوير واستخدام الأسلوب الأنسب لإدارة الصراع حال حدوثه.
- إجراء دراسات مقارنة في أساليب إدارة الصراع وذلك حسب الاختلافات الثقافية والعرقية.
- إجراء بحوث أخرى على مجتمع الدراسة لدراسة متغيرات أخرى كالاحتراق النفسي والضغط النفسي.
- إجراء بحوث مشابهة للبحث الحالي على عينات أخرى.

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

ادريس، ثابت والمرسي، جمال (2004). **السلوك التنظيمي: نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة**، القاهرة: الدار الجامعية.

الأعسر، صفاء وعلاء الدين كفافي (2000). **الذكاء الوجداني**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

المهدي، سوزان محمد وهيبة (2000). إستراتيجية مقترحة لإدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات التعليميـة، **مجلة كلية التربية ، القاهرة**، جامعة عين شمس، 4 (24)، 2000- 222.

بظاظو، عزمي (2010). **أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا**. رسالة ماجستير غير منشورة، ، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

البهدل، موسى (2013). **قوة الذكاء الوجداني**، الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.

الجندي، عادل (1998)**. استراتيجية إدارة الصراع التنظيمي ودورها في إحداث التغيير والتطوير داخل النظام المدرسي**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

جولمان، دانييل (1995). **الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: مطابع الوطن.

جولمان، دانييل (2000). **الذكاء العاطفي**، الرياض: مكتبة جرير للترجمة والنشر والتوزيع.

الحازمي، مها (2005). **استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وتأثيرها على نتائج الصراع في مدارس المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة** .رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

حسين، سلامة و حسين، طه (2007)**. استراتيجيات إدارة الصراع المدرسي**، عمان :دار الفكر.

حسين، سلامة وحسين، طه (2006). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حمود، خير كامل (2002). **السلوك التنظيمي**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الحياني، صبري و صباح، حسين (2011). السيطرة وقوة الأنا لدى مدرسي المرحلة الإعدادية، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، 30: 47-65.

الخالدي، أحمد (2008). **أساليب إدارة الصراع التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

خوالدة، محمد عبد الله محمد (2004). **الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

رزق، محمد عبد السميع (2003). مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات لكلية التربية بالطائف، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**، 15 (2): 62-131.

الريماوي، محمد عودة، وآخرون (2004). **علم النفس العام**، ط1، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزبيدي، هيثم (2011). **فاعلية الذات وعلاقته بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين**. ورقة بحثية، مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، عمان -الاردن.

الزيات، فتحي (2001). البنية العاملة للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، **سلسلة علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات**، 6 (2)، 491 – 530.

سالم، ميرفت (2013). **استراتيجيات الصراع التنظيمي وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

سينغ، داليب (2006). **الذكاء الانفعالي في العمل**، ترجمة (عبد الحكيم أحمد الخزامي) ، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

الشعراوي، علاء (2000). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد (44)، 287-325.

صالح، أحمد والغزاوي، بشرى وإبراهيم، إبراهيم (2010). **الإدارة بالذكاءات منهج التميز الاستراتيجي والاجتماعي للمنظمات**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

صالح، عواطف (1993). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي، **مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة**،3، 461- 487.

الطويل، هاني عبد الرحمن (2001). **الإدارة التربوية والسلوك المنظم، سلوك الأفراد والجماعات في النظم**، ط 3، عمان : دار وائل.

عبد العليم، أسامة والشريف، محمد (2009). **المداخل الإدارية الحديثة في التعليم**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عبدالحق، شيماء (2011). **الفروق بين الجانحين المتسولين وغير المتسولين في مفهوم الذات وقوة الأنا والسلوك المضاد للمجتمع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها، مصر.

العبيدي، مظهر(2004). **قوة الأنا وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي وفق الأساليب التنشئة الإجتماعية**،أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.

عساف، عبد المعطي(1994) . **السلوك الاداري " التنظيمي "في المنظمات المعاصرة**، عمان: المكتبة الوطنية.

أبو عساكر، فوزي (2008). **أنماط إدارة الصراع وأثرها على التطور التنظيمي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

علي، أحمد (2000). **فاعليّة برنامج إرشادي في الدراما النفسيّة في خفض التوتر وتحسين الكفاءة الذاتيّة المدركة لدى عيّنة من طلبة الصف السابع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمان، الاردن.

عودة، فاطمة(2002) . **المناخ النفسي الاجتماعي وعلاقته بالطمأنينة الانفعالية وقوة الأنا لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

فضة، حمدان (2000). دراسة لقوة الأنا لدى الذكور والإناث من طلاب جامعة قاطني القرى والمدن وعلاقتها بالمستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي لديهم، **بحوث المؤتمر الدولي السابع لمركز الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، 10، 36-39.

القريوتي ، محمد قاسم (2000). **السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة** .ط 4 ، عمان : دار الشروق.

القريوتي، محمد قاسم (2003)**. السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة**، ط 4 ، عمان : دار الشروق**.**

كفافي، علاء (1982). **مقياس قوة الأنا**، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

كيال، باسمة (1993) **. سيكولوجية المرأة**، لبنان**:** مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر.

اللوزي، خديجة (2012). **مستويات الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية وأثرها على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرقة الأوسط، عمان، الاردن.

مرزوق، ابتسام (2011). **استراتيجية إدارة الصراع التي يتبعها مديرو مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين .** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المزروع، ليلى (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة ام القرى، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، البحرين، 8(4)، الصفحات 69- 89.

المصدر، عبد العظيم سليمان (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، **مجلة الجامعة الإسلامية**، سلسلة الدراسات الإنسانية، 6 (1): 587- 632.

مقبل، مرفت (2010). **التوافق النفسي وعلاقته بقوة الأنا وبعض المتغيرات لدى مرضى السكري في قطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

مهدي، عباس وبلبيسي، سنا(2005) **.** استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظرهم. **مؤتة للبحوث والدراسات،** (2) 181 – 205.

المومني، واصل (2002). **المناخ التنظيمي وإدارة الصراع في المؤسسات التربوية.** عمان :دار الحامد**.**

الناشي، وجدان عبد الأمير (2005). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات لدى المدرسين،** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

نبهان، سعد (2009) **. أثر إدارة النزاع و إدارة الصراع على التعليم،** ورقة عمل مقدمة الى اليوم الدراسي بعنوان حق الطفل الفلسطيني في التعليم إلى أين، المنعقد بتاريخ 12 مايو 2009 ، غزة، فلسطين.

نجاتي، عثمان (2000). **الموجز في التحليل النفسي، الهيئة المصرية العامة للكتاب،** القاهرة، مصر.

النفيعي، عابد(1996) . نمو الأنا في الطفولة، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس،** جامعة المنيا، مصر .المجلد التاسع، العدد3 ، ص56-86.

النملة، سليمان (2007). **إدارة الصراع التنظيمي في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

وشاحي، مروان عيسى (2002). **إدارة الصراع التنظيمي لدى إداري وزارة الشباب والرياضة فـي فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين .

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (2010). **دليل إرشادي حول إدارة النزاعات التنظيمية داخل المؤسسات الرسمية**، فلسطين: مؤسسة تعاون لحل الصراع.

المراجع باللغة الانجليزية :

Abraham, R. (2000). The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence-outcome relationships. **Journal of Psychology,** 134(2), 169-184.

Bandura, A. (1989). Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self – Efficacy. **Developmental Psychology**, 25(5), pp. 729-735.

Bandura ،A. (2002). "Selective moral disengagement in the exercise of moral agency ."**Journal Of Moral Education**.119–101 :(2) **31** .

Bandura, A. (2004) Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream, **Behavior Research and Therapy**, 42, 613-630.

Bandura, A. (1997). **Self – Efficacy, the Exercise of Control**, NY: Freeman and Company.

Bandura, A. (2002) Social cognitive theory in cultural context. **Journal Appl Psychol** 51:269-290.

Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means, **Health Education & Behavior**, Vol. 31 (2): 143-164.

Barent , J. (2005) principle levels of Emotional Intelligence As an Influence on School Culture Montana State University, **Journal of Personality Assessment**, 54, 772-781.

Bar-On, R. (2004). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.), **Handbook of emotional intelligence** (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

Barsky, A. (2003) **Conflict in Schools,** Paper presented, Conference of International Association of schools of social work, Atlantic University, USA.

Bjerknes, Daniel & Paranica, Kristine (2002): Training Emotional Intelligence For Conflict Resolution Practitioners, Retrieved November, 2012 form: **http://mediate.com/articles/bjerknes.cfm ,Downloaded on 20/1/2013**

Boehmer, S., Luszczynska, A., and Schwarzer, R. (2007). Coping and quality of life after tumor surgery: Personal and social resources promote different domains of quality of life. **Anxiety ‹Stress, and Coping**, 20, 61-75.

Busso, L. (2003). **"The Relationship Between Emotional Intelligence and Contextual Performance as influenced by join satisfaction and locus of Control Orientation,** unpublished dissertation, Alliant International University, San Diego.

Caudron, S. (2000) Keeping team conflict alive: Conflict can be a good thing. Here's what you can do to make the most of this creative force. **Public Management**, 82, pp. 5–9.

Cheng, N. (2007). Self-efficacy, personal worries, and school achievement of primary school students in Hong Kong. **The Asia Pacific Education Researcher**, 16 , 143-154.

Ciarrochi, J. Forgas, J.P. & Mayer, J.D. (2001). **Emotional Intelligence in Everyday Life**, Edwards Brothers, Lillington, NC. USA.

Ciarrochi, J. Forgas, J.P. & Mayer, J.D. (2001). **Emotional Intelligence in Everyday Life**, Edwards Brothers, Lillington, NC. USA.

Cook, Charles Roy (2006). **Effect of Emotional Intelligence on Principals' Leadership Performance,** unpublished dissertation, Montana state university.

Curry,C. (2009).**Correlation if Emotional Intelligence of School Leaders to perceptions of School Leaders to Perceptions of School Climate as Perceived by the Teachers**, unpublished dissertation, Indiana University.

Deri, S.(1990): Changing Concepts of the Ego in psychoanalytic theory ,**psychoanalyst Review** , Vol.77(4) .

Du lewicz, A Higgs M, (1999) **Emotional Intelligence questionnaire**. User C- wde U.K: Neer- Nelson Publishing Company.

Dulewicz, V. & Higgs, M, (2000) . Emotional intelligence: A review and evaluation study. **Journal of Managerial Psychology**, 15 (4), 341-372.

Fisher,Y. (2011), The sense of self-efficacy of aspiring principals: exploration in a dynamic concept**, Journal of Social Psychological Education** 14(1) :93–117.

Feltz, D. (1988), Gender Differences in the Causal Elements of Self–Efficacy on a High Avoidance Motor Task, **Journal of Sport and Exercise Psychology**, 10 (2): 151 – 166.

Gamage, D. (2006). **Professional Development for Leaders and Managers of Self-Governing School**, chapter 14 , 119 -136, Springer.

Goleman, D. P. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, **Health and Lifelong Achievement**, NY: Bantam Books.

Goleman D.,(2001) **Working with Emotional Intelligence**,Bloomsbury, U.K.

Goleman, D. (2002). **Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence**. Boston, MA: Harvard Business School Press.

Hall, L. (1999). **The Secrets of Personal Mastery**. Wales, UK: Crown House Publications.

Hall, L. Michael (2000). **Super- Charge Your Ego – Strength**, Uk: Crown House Publications .

Hall, L. (2002) **:** **Freud Super- Charge Your Ego – Strength**, Uk : Crown House Publications .

Hoy, K., & Miskel, G. (2005). **Educational administration**: Theory, research, and practice (7th ed.). New York: McGraw Hill.

Imran, K. (2013), Role of Emotional Intelligence in Organizational Conflict Management, **International Research Journal of Social Sciences**, Vol. 2(3), 12-15.

Kaushik , V. and Dhaka, S. (2010) , Conflict Management Proficiency Scale for Managers , **Journal of Psychology**, 1 (2) 119-125.

Levenson. M.(1999) Working With emotional intelligence: ETC: A. **Revew if General Semantics**, 56,1,103-104.

Maddux ,J. E. (1998) :Personal efficacy , in derlega,V. , winstead, B. and jones,V.(eds) , **personality, contemporary theory & research** ,Chicago:nelson-hall.

Markstrom, C. , Sabino , V. , Turner , B. and Herman , R. (1997) , The Psychosocial Inventory of Ego Strengths: Development and Validation of a New Eriksonian Measure , **Journal of Youth and Adolescence**, 26(6)705-735.

Mayer, J. D., DiPaolo, M. T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. **Journal of Personality Assessment**, 54, 772-781.

Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content In Ambiguous Visual Stimuli: A component Of Emotional Intelligence. **Journal Of PersonalityAssesment,** vol 54, pp771-781.

Mayer, J.D. & Salovey, P (1995): Emotional intelligence and construction and regulation of feeling. **Applied & Preventive psychology**,4,pp 197-208.

Mayer , J . D., Salovey , p., & Caruso , D.R. (2000) : Models of emotional intelligence . In R.J. Sternberg (ED), **Handbook of intelligence** .Cambridge University Press. (p p. 396-420).

Mayer, J. & Salovey, P. (2004). Social Intelligence { Emotional intelligence, Personal Intelligence},In C. Peterson & Seligman (Eds), **Character strengths and virtues** (337-353). Washington, DC: American Psychological Association.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. **Psychological Inquiry**, 15, 197-215.

Msila, V,(2012), **Conflict Management and School Leadership,** J Communication, 3(1): 25-34.

Rahim A. (2001), **Managing Conflict in Organizations**, 3rd Ed., Westport: Greenwood Publishing, Inc.

Regehr, C.; Hill, J. & Glancy, G. (2000) Individual Predictors of Traumatic Reactions in Firefighters**, Journal of Nervous and Mental Diseuse**, 18 (6): 333-339.

Robbins S. (1974),**"Organizational Behavior: Concepts, Controversies and Applications"**, 8th Ed., Prentice Hall International, Inc., New Jersey.

Robbins S. (2001), **Organizational Behavior**, 9th Ed., Prentice Hall International, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.

Pajares, F. (1999): Self-Efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. **Journal of Education psychology**. vol 20.

Pajares, F. (2005). Gender differences in mathematics self-efficacy beliefs. In A. M. Gallagher & J. C. Kaufman (Eds.), **Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach** (pp. 294–315). New York: Cambridge University Press.

Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. **Research in the Teaching of English**, 42, 104-120.

Salami,S. (2009), Conflict Resolution Strategies and Organisational Citizenship Behaviour: The Moderating Role of Trait Emotional Intelligence, **Europe's Journal of Psychology**, 2, 41-63.

Schutte, N. , Malou ،J. , Hall, L. , Haggerty, D. , Cooper, J. , Golden, C. and Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. **Personality and Individual Differences**, 25، 167-177.

Sharah, H. (1988). **The relationship of counflict management styles of Jordan high school principals to their personality and training of counflict management** , unpublished dissertation , Universiy of Colorado.

Sheanh, G. (1996). **Helping kids deal with conflict**. Winnipeg: Peguis.

Thomas,W.& Kilmann, H. (2007) **Thomas-Kilmann conflict mode instrumenet** . New York : Tuxedoxicom .

Tschannen -Moran, M.& Gareis, A.(2004). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. **Review of Education Research**, 68, pp. 202-248.

Zimmerman, B. (1989). Self-efficacy and educational development. In Bandura, A. (Ed.), **Self-efficacy in changing society** (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. & Cleary, T. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents** (45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

الملاحق

الملحق رقم (1)

بطاقة تحكيم مقياس أساليب إدارة الصراع بصورته الأولية

الجامعة الأردنية

كليـــة العلوم التربوية

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

حضرة الأستاذ الدكتور.............................المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:**القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.** ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بصياغة (49) فقرة، لقياس أساليب إدارة الصراع، موزعة على أربعة أبعاد هي: التنافس، والتجنب، والتعاون، والتسوية، والتنازل. ويتكون سلم الإجابة للفقرات من (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبدا)، ونظراً لما تتمتعوا به من معرفة وخبرة علمية، أرجو التكرم بتحكيم المقياس المرفق من حيث:

- درجة انتماء الفقرة للبعد.
- وضوح الفقرة من الناحية اللغوية.
- مناسبة الفقرة للبيئة.
- إضافة أو حذف أية فقرات ترونها مناسبة

شاكراً ومقدراً تعاونكم

الباحث

مقياس أساليب إدارة الصراع بصورته الاولية

The Conflict Managment Styles

رقم الفقرة	الأبعـــــاد والفقـــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
التنافس: يحاول أحد اطراف الصراع ان يحقق مصلحته الخاصة على حساب مصلحة الطرف الاخر، وإنهاء الصراع بالقوة، وتقيسه الفقرات (1-12).								
1	أجبر الموظفين على تقديم تنازلات دون أن أقدم تنازلات بنفسي.							
2	أطلب من المعلمين تبني وجهة نظري.							
3	أصر على تحقيق ما أريده.							
4	أحاول الفوز بموقفي تجاه الصراع.							
5	أضغط على أطراف الصراع لتبني خططي.							
6	أحاول أن أوضح لأطراف الصراع فوائد تبني وجهة نظري.							
7	أحاول إقناع أطراف الصراع بمزايا تنبي وجهة نظري.							
8	استخدم مكانتي ونفوذي لإجبار الآخرين لتبني وجهة نظري.							
9	أتمسك بوجهة نظري.							
10	أفرض على المعلمين جداول وخطط دراسية دون الأخذ برأيهم.							
11	أهدد بمعاقبة أطراف الصراع إذا لم يتم حله.							
12	أعمل على تطبيق القوانين والأنظمة على من خالف وجهة نظري.							
التجنب: يتجاهل أحد الأطراف مصلحته، ومصلحة الطرف الاخر، و من خلاله يتغاضى المدير عن أسباب الصراع .								

رقم الفقرة	الأبعـــاد والفقـــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
وتقيسه الفقرات (13-22).								
13	عندما يختلف معي بعض المعلمين، أتجاهل هذا الاختلاف.							
14	أحاول تسوية الخلافات بين أطراف الصراع من خلال تجنبها.							
15	أتجنب مناقشة القضايا المثيرة للصراع.							
16	ألقي مسؤولية حل الصراع على الطرف الآخر.							
17	أحاول تهدئة غضب الطرف الآخر، والحفاظ على العلاقة مع الطرف الآخر.							
18	أفعل ما هو ضروري لتجنب حدة التوترات.							
19	أحاول تأجيل حل الصراع لأخذ بعض الوقت للتفكير في حله.							
20	أتجنب اتخاذ موقف تجاه الصراع، الذي من شأنه أن يخلق جدل وخلاف جديد.							
21	ابتعد عن أي خلاف مع المعلمين.							
22	أتجاهل شكاوى المعلمين.							
التعاون: يحاول طرفي الصراع تحقيق مصالحهما ويعترف كل منهما بمصالح الآخر، ويقوم المدير على تحديد ومناقشة مصادر الصراع. وتقيسه الفقرات (23-33).								
23	أقدم عدة بدائل لحل الصراع.							
24	أتعاون مع المعلمين للوصول إلى حلول ترضي جميع أطراف الصراع.							
25	أشجع عمل (الفريق الواحد) في إدارة الصراع.							

رقم الفقرة	الأبعـــاد والفقــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
26	أتعامل مع الصراع كأنه مشكلة متبادلة تحتاج إلى حل.							
27	أعمل ما باستطاعتي كي يصل جميع أطراف الصراع إلى ما يريدون.							
28	أدمج أفضل الحلول المقترحة من أجل اتخاذ القرار المناسب.							
29	أخبر الطرف الآخر في الصراع بوجهة نظري، وأطلب إبداء رأيهم في ذلك.							
30	أميل إلى مناقشة الصراع بشكل مباشر وواضح.							
31	أضع أهداف مشتركة يتم تحقيقها بتعاون الجميع.							
32	أحاول التقريب بين وجهات النظر المختلفة.							
33	أتعاون مع جميع أطراف الصراع للوصول إلى قرارات مقبولة.							
التسوية: ميل المدير إلى التضحية ببعض مصالحه في سبيل التوصل إلى حالة اتفاق، ويكون فيها المدير متعاونا وحازما بشكلٍ جزئي ، ويتم إيجاد حل وسط يرضي جزئياً أطراف الصراع. وتقيسه الفقرات (34-41).								
34	أحاول أن أجد حل وسط يرضي جميع أطراف الصراع.							
35	أقوم بتعديل وجهة نظري في الصراع، في مقابل تعديل وجهة نظر الطرف الآخر في الصراع.							
36	اقترح أرضية مشتركة لحل الصراع.							
37	أعمل على تسوية المكاسب والخسائر بين أطراف الصراع بشكلٍ عادل ومرضي.							
38	أحاول كسب الطرف الآخر في الصراع للوصول إلى تسوية الصراع.							

رقم الفقرة	الأبعـــــاد والفقــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
39	أقلل من أهمية نقاط الاختلاف بين أطراف الصراع.							
40	أتبع سياسة " الأخذ والعطاء" من أجل حل الصراع.							
41	أعتقد أن مقولة (نصف الفطيرة أفضل من لا شيء) صحيحة.							
التنازل: يحاول أحد الأطراف تحقيق مصلحة الطرف الاخر حتى وإن كان على حساب مصلحته. وتقيسه الفقرات (42-49).								
42	أضحي برغباتي من أجل تحقيق رغبات الطرف الآخر في الصراع.							
43	أحاول ألا أؤذي مشاعر الطرف الآخر في الصراع.							
44	أسمح للطرف الآخر في الصراع التمسك بوجهة نظره.							
45	أراعي مشاعر الطرف الآخر في الصراع في أثناء التفاوض لحل الصراع.							
46	آخذ بوجهة نظر الطرف الآخر، عندما أشعر بأنها مهمة لحل الصراع.							
47	أنفذ الاقتراحات المقدمة من أطراف الصراع، حتى لو لم أتفق معهم.							
48	ألبي رغبات المعلمين الذين يختلفون معي في وجهة نظري، حتى لو كان ذلك على حساب رغباتي.							
49	أسمح للمعلمين بعمل ما يريدون، بدلاً من تعريض علاقتي بهم للخطر.							

الملحق رقم (2)

قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	الرتبة العلمية	الجامعة
1	نسيمه داوود	إرشاد نفسي وتربوي	أستاذ	الجامعة الأردنية - المملكة الأردنية الهاشمية.
2	جميل الصمادي	تربية خاصة	أستاذ	الجامعة الأردنية - المملكة الأردنية الهاشمية.
3	إبراهيم زريقات	تربية خاصة	أستاذ	الجامعة الأردنية - المملكة الأردنية الهاشمية.
4	سعاد غيث	إرشاد نفسي وتربوي	أستاذ مشارك	الجامعة الهاشمية - المملكة الأردنية الهاشمية.
5	علا عبد الكريم الحويان	إرشاد نفسي وتربوي	أستاذ مساعد	الجامعة الأردنية - المملكة الأردنية الهاشمية.
6	فريال احمد أبو عواد	علم نفس تربوي	أستاذ مشارك	الجامعة الأردنية - المملكة الأردنية الهاشمية.
7	فؤاد الطلافحه	علم نفس تربوي/نمو	أستاذ	جامعة مؤتة - المملكة الأردنية الهاشمية.
8	خالد إبراهيم الكردي	علم نفس	أستاذ	جامعة نايف العربية – المملكة العربية السعودية
9	السيد فهمي علي	علم النفس الإكلينيكي	أستاذ	جامعة نايف العربية – المملكة العربية السعودية
10	عبدالله محمد شبلي	علم اجتماع	استاذ مشارك	جامعة نايف العربية – المملكة العربية السعودية

الملحق رقم (3)

بطاقة تحكيم مقياس الذكاء الوجداني بصورته الأولية

الجامعة الأردنية

كليـــة العلوم التربوية

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

حضرة الأستاذ الدكتور..............................المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.** ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بصياغة (37) فقرة، لقياس الذكاء الوجداني، موزعة على أربعة أبعاد هي: الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات، ويتكون سلم الإجابة للفقرات من (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبدا)، ونظراً لما تتمتعوا به من معرفة وخبرة علمية أرجو التكرم بتحكيم المقياس المرفق من حيث:

- درجة انتماء الفقرة للبعد.
- وضوح الفقرة من الناحية اللغوية.
- مناسبة الفقرة للبيئة.
- إضافة أو حذف أية فقرات ترونها مناسبة

شاكراً ومقدراً تعاونكم

الباحث

مقياسالذكاء الوجداني بصورته الاولية

TheEmotional Intelligence

رقم الفقرة	الأبعـــــاد والفقـــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
الوعي الذاتي: الثقة بالذات والقدرة على إدارتها، ومعرفة نقاط القوة والضعف. وتقيسه الفقرات (1- 9).								
1	لدي ثقة بقدراتي.							
2	أعترف بجوانب ضعفي.							
3	يصعب علي فهم مشاعري وقت حدوثها.							
4	أدرك تأثير سلوكي على الآخرين.							
5	أدرك تأثير الآخرين على حالتي الانفعالية.							
6	ألعب دوراً في خلق الظروف الصعبة التي أواجهها.							
7	عندما أواجه الصعوبات، فإنني أتذكر الأوقات التي واجهت بها صعوبات مماثلة وتغلبت عليها.							
8	أدرك بأن الانفعالات تعتبر من الأشياء التي تجعل حياتي ذات قيمة.							
9	يصعُب علي إدراك الرسائل غير اللفظية التي أرسلها للآخرين.							
رقم الفقرة	**الأبعـــــاد والفقـــرات**	**انتماء الفقرة للبعد**		**الصياغة اللغوية**		**مناسبتها للبيئة**		**ملاحظات**
		منتمية	**غير منتمية**	**واضحة**	**غير واضحة**	**مناسبة**	**غير مناسبة**	
إدارة الذات والانفعالات: التحكم الذاتي، والتخلص من المشاعر السلبية، والتحكم بمختلف الانفعالات. وتقيسه الفقرات (10-19).								
10	أعتمد على الآخرين في حل							

رقم الفقرة	الأبعـــــاد والفقـــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	المشكلات التي تواجهني.							
11	أستطيع التعامل مع الضغوط التي تواجهني بشكل جيد.							
12	أتقبل التغيير الذي يطرأ على حياتي.							
13	أتحمل الإحباط وخيبة الأمل من دون الشعور بالانزعاج.							
14	آخذ بعين الاعتبار العديد من الخيارات قبل اتخاذ أية قرار.							
15	أسعى جاهداً للاستفادة من المواقف التي تواجهني، سواء كانت جيدة أم سيئة.							
16	أقاوم الرغبة بالتصرف والحديث، عندما لا تساعد هذه الرغبة في حل الموقف الذي يواجهني.							
17	أفعل أشياء أندم عليها، عندما أشعر بالضيق والانزعاج.							
18	أتهرب من الناس، عندما يحدث أمر ما يزعجني.							
19	أدرك بأنني قادر على القيام بالأشياء التي أحاول أن أقوم بها بشكلٍ جيد.							
الوعي الاجتماعي: القدرة على التفاعل الاجتماعي والوعي بمشاعر الآخرين. وتقيسه الفقرات (20-28).								
20	أتقبل التغذية الراجعة والنصيحة من الآخرين.							
21	يصعب علي أدراك مشاعر الآخرين.							
22	أدرك بدقة الحالة المزاجية السائدة في النقاش مع الآخرين.							
23	أصغي لما يقوله الآخرين بشكل جيد.							
24	أنسحب من المواقف الاجتماعية.							

رقم الفقرة	الأبعـــاد والفقـــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
25	أدرك متى أتحدث عن مشاكلي الشخصية مع الآخرين.							
26	أجد سهولة في الحصول على ثقة الآخرين.							
27	أجد صعوبة في فهم الرسائل غير اللفظية للآخرين.							
28	أميل إلى مشاركة انفعالاتي مع الآخرين.							
إدارة العلاقات: القدرة على إدارة العلاقات الاجتماعية بكفاءة، وإقامة علاقات سهلة مع الآخرينوتقيسه الفقرات (29– 37) .								
29	أواجه الآخرين بشكل مباشر في المواقف الخلافية.							
30	يصعب علي بناء علاقات جيدة مع الآخرين.							
31	أتواصل مع الآخرين بوضوح وفعالية.							
32	أظهر اهتمامي بالآخرين عندما يمرون بمواقف صعبة.							
33	أواجه الصراع مع الآخرين بشكل فعال.							
34	أتعاطف مع مشاعر الآخرين من أجل إدارة التفاعل معهم بشكل فعال.							
35	يصعب علي تقديم نفسي للآخرين.							
36	أجمع معلومات عن الآخرين من أجل تحسين العلاقات معهم.							
37	يصعب علي التعامل مع الآخرين بشكل مباشر في المواقف الصعبة.							

الملحق رقم (4)

بطاقة تحكيم مقياس الكفاءة الذاتية بصورته الأولية

الجامعة الأردنية

كليـــة العلوم التربوية

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

حضرة الأستاذ الدكتور.............................المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.** ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بصياغة (31) فقرة، لقياس الكفاءة الذاتية، موزعة على أربعة أبعاد هي: البعد الذاتي، والبعد الاجتماعي، والبعد الانفعالي، وبعد الإصرار والمثابرة، ويتكون سلم الإجابة للفقرات من (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبدا)، ونظراً لما تتمتعوا به من معرفة وخبرة علمية أرجو التكرم بتحكيم المقياس المرفق من حيث**:**

- درجة انتماء الفقرة للبعد.
- وضوح الفقرة من الناحية اللغوية.
- مناسبة الفقرة للبيئة.
- إضافة أو حذف أية فقرات ترونها مناسبة

شاكراً ومقدراً تعاونكم

الباحث

مقياس الكفاءة الذاتية بصورته الاولية
The Self-efficacy

رقم الفقرة	الأبعـــــاد والفقـــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الذاتي: يتناول إمكانيات وقدرات وكفاءة الفرد في تعامله مع المشكلات التي تواجهه. وتقيسه الفقرات (1-9).								
1	أستطيع حل مشكلاتي الصعبة عندما أبذل الجهد المناسب لحلها.							
2	أجد صعوبة في تحقيق أهدافي.							
3	أستطيع أن أجد عدة حلول عندما تواجهني مشكلة ما.							
4	أثق بأنني غير قادر على التعامل مع الأحداث غير المتوقعة بشكلٍ فعال.							
5	أتعامل مع كل ما يواجهني من صعوبات بطريقتي الخاصة.							
6	استطيع أن أفكر بحلول عندما تواجهني المشكلات.							
7	أحافظ على هدوئي عندما تواجهني الصعوبات، لأنني أثق بقدراتي.							
8	بإمكاني حل أغلب مشكلاتي إذا بذلت الجهد الضروري لحلها.							
9	يصعب علي التعامل مع جميع الصعوبات التي تواجهني.							
رقم الفقرة	الأبعـــــاد والفقـــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
البعد الاجتماعي : قدرة المدير على الاهتمام بالآخرين، والحصول على اعجاب الآخرين والمحافظة على علاقات اجتماعية ناجحة. وتقيسه الفقرات (10-16).								
10	يلجأ الآخرون إلي لحل							

رقم الفقرة	الأبعـــــاد والفقـــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	مشكلاتهم.							
11	يسهل علي حل المشكلات التي تواجه الآخرين.							
12	يصعب علي إقناع الآخرين بأي أمر كان.							
13	يسهل على إقناع الآخرين لثقتهم العالية بقدراتي.							
14	بإمكاني قيادة مجموعة من الأفراد للوصول إلى هدف معين.							
15	أجد صعوبة في التفاعل مع الآخرين.							
16	أجد صعوبة في المحافظة على علاقات وطيدة مع الآخرين.							
البعد الانفعالي: قدرة المدير على التحكم، وضبط مشاعره وانفعالاته في مواجهة الضغوطات بكفاءة. وتقيسه الفقرات (17-23).								
17	أشعر بأنني المسؤول عن مشاعري.							
18	أسيطر على مشاعري في مختلف المواقف.							
19	يصعب علي السيطرة على تصرفاتي عند الشعور بالغضب.							
20	يسهل علي التغلب على مشاعر القلق.							
21	أواجه ضغوطات الحياة بفاعلية.							
22	اعتبر نفسي شخص هادئ ومتزن.							
23	افتقد لروح الدعابة والضحك عند التفاعل مع الآخرين.							
بعد الإصرار والمثابرة: قدرة المدير على تنفيذ ما تم تخطيطه في السابق، والإصرار على بذل الجهد لتحقيق الهدف المرغوب**.** وتقيسه الفقرات (24-31).								
24	يسهل علي تنفيذ الخطط التي أعدها للقيام بمهمة ما.							

رقم الفقرة	الأبعـــاد والفقــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
25	أعمل على إنجاز أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات.							
26	أترك الأعمال والمهمات دون إتمامها.							
27	أبذل قصارى جهدي عند فشلي في مهمة ما.							
28	أنسحب من الموقف عند مواجهتي للمشكلات.							
29	أتحمل واصبر عند مواجهتي لظروف صعبة.							
30	أشعر بالإحباط لفشلي للمرة الأولى.							
31	افتقد القدرة على المثابرة لعمل يتطلب إنجازه مدة طويلة.							

الملحق رقم (5)

بطاقة تحكيم مقياس قوة الأنا بصورته الأولية

الجامعة الأردنية

كليـــة العلوم التربوية

قسم الإرشاد والتربية الخاصة

حضرة الأستاذ الدكتور.............................المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.** ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بصياغة (30) فقرة، لقياس قوة الأنا،ويتكون سلم الإجابة للفقرات من (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبدا)، ونظراً لما تتمتعوا به من معرفة وخبرة علمية أرجو التكرم بتحكيم المقياس المرفق من حيث:

- درجة انتماء الفقرة للبعد.
- وضوح الفقرة من الناحية اللغوية.
- مناسبة الفقرة للبيئة.
- إضافة أو حذف أية فقرات ترونها مناسبة

شاكراً ومقدراً تعاونكم

الباحث

مقياس قوة الأنا بصورته الاولية
The Ego strength

رقم الفقرة	الأبعـــــاد والفقـــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
قوة الأنا: قوة الأنا على التعامل بفاعلية مع مطالب الهو والأنا الأعلى والواقع وتقيسه الفقرات (1-44).								
1	أشعر بالتفاؤل عندما أفكر بالمستقبل.							
2	أتجاهل كيفية حدوث الأمور السلبية، لأنني أثق بأنها ستصبح أفضل.							
3	أتعامل مع خيبة الأمل أو الإحباط الذي يواجهني من خلال التطلع إلى المستقبل بإيجابية.							
4	يصعب علي الاعتقاد بأن الأمور سوف تتحسن عما كانت عليه.							
5	أذكر نفسي بالصعوبات التي مررت بها عندما لا تسير الأمور على ما يرام.							
6	أتطلع للقيام بأعمال أخرى عندما لا أنجح بعمل ما.							
7	أشعر بأن حياتي انتهت عندما لا تسير الأمور بالطريقة التي تمنيتها.							
8	عندما أختار أشياء لفعلها فإنني أصمم على القيام بها.							
9	أفتقد للقدرة على التحكم بحياتي.							
10	لا أهتم لما أقوم به عندما أشعر بأنه لن يغير شيئاً.							
11	لدي القدرة على إتمام المهمة الموكلة إلي للنهاية.							
12	لدي القدرة على مقاومة القيام بأمر ما، عندما لا يكون أفضل اهتماماتي.							
13	يتشتت انتباهي بسهولة حتى عندما احتاج لإنهاء مهمة ما.							

رقم الفقرة	الأبعـــاد والفقــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
14	أشعر بأنني لا أستطيع السيطرة على سلوكي.							
15	أرى اتجاه واضح لحياتي عندما أفكر بمستقبلي.							
16	لدي القدرة على وضع أهداف واقعية لنفسي.							
17	لا أعرف ماذا أريد من الحياة.							
18	أحاول متابعة أهدافي حتى وإن كانت مليئة بالمخاطر.							
19	على الرغم من خوفي من الفشل من إنجاز العمل، فإنني أقوم بعمله.							
20	أتردد في بذل الجهد للوصول إلى أهدافي.							
21	يمنعني الخوف من تحقيق أهدافي.							
22	أدرك بأن لدي المهارات اللازمة لتنفيذ مختلف المهام والمسؤوليات الهامة بالنسبة لي.							
23	أجهل جوانب القوى والمهارات التي أمتلكها في مواجهة المواقف المختلفة.							
24	أشارك في العديد من الأنشطة التي تمكنني من إظهار مهاراتي وإمكاناتي.							
25	أحب العمل من أجل إنجاز العديد من الأمور.							
26	يصعب علي البدء بمهمة ما على الرغم من امتلاكي المهارة لأدائها.							
27	أتجنب المهام التي تتطلب مني الكثير من الوقت والجهد.							
28	يؤثر الآخرون على الكثير من آرائي.							

رقم الفقرة	الأبعـــــاد والفقـــرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
29	لست متأكداً بما أؤمن به.							
30	عندما ألتزم بأمر ما فإنني أتمسك به من أجل تحقيقه.							

الملحق رقم (6)

الاستبانة بالشكل النهائي

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة مدير/ مديرة المرحلة الثانوية: ....سلمه /سلمها الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بين يديك مجموعة من الفقرات المتعلقة بدراسة عنوانها " القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني، وقوة الأنا، والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، وهي استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد النفسي والتربوي.

اولاً: أرجو التكرم بقراءة الفقرات في الصفحات اللاحقة، واختيار الإجابة المناسبة لكل فقرة، وذلك بوضع إشارة (×) تحت الخانة المناسبة، مع العلم بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، ولن تستخدم هذه الإجابات إلا لأغراض البحث العلمي.

ثانياً: أرجو تعبئة البيانات التالية المتعلقة بكم وذلك بوضع دائرة حول ما ينطبق عليكم:

الجنس (ذكر، انثى):

المؤهل: (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه):

نوع المدرسة (حكومي، أهلي):

سنوات الخبرة: (1-5 سنوات، من 6-10سنوات، من 11سنه -فأكثر)

يرجى التكرم بالتعامل مع الإجابة على الفقرات بكل أمانة ودقة وموضوعية.

شاكراً ومقدراً جهودكم وحسن تعاونكم.

الباحث

الملحق رقم (6 أ)

مقياس أساليب إدارة الصراع بصورته النهائية

يرجى التكرم بوضع إشارة (x) تحت الإجابة المناسبة للفقرة حسب وجهة نظرك:

م	الفقـرة	الإجـــابة				
		دائما	غالباً	أحياناً	نـادراً	أبداً
1	أجبر الموظفين على تقديم تنازلات دون أن أقدم تنازلات.					
2	عندما يختلف معي بعض المعلمين أتجاهل هذا الاختلاف.					
3	أقدم عدة بدائل لإدارة الصراع عند حدوثه.					
4	أحاول أن أجد حلاً وسطاً يرضي جميع أطراف الصراع.					
5	أضحي برغباتي من أجل تحقيق رغبات الطرف الآخر في الصراع.					
6	أصر على تحقيق ما أريده.					
7	أحاول تسوية الخلافات بين أطراف الصراع من خلال تجنبها.					
8	أشجع عمل (الفريق الواحد) في إدارة الصراع.					
9	أغير وجهة نظري في مقابل قيام الطرف الآخر بتعديل وجهة نظره في الصراع.					
10	أحاول ألا أذي مشاعر الطرف الآخر في الصراع.					
11	أحاول الفوز وفرض موقفي من الصراع.					
12	أتجنب مناقشة القضايا المثيرة للصراع.					
13	أتعامل مع الصراع كأنه مشكلة متبادلة تحتاج إلى حل.					
14	أقترح أرضية مشتركة لحل الصراع.					
15	أسمح للطرف الآخر بعرض وجهة نظره والدفاع عنها.					
16	أضغط على أطراف الصراع لتبني خططي.					
17	ألقي مسؤولية حل الصراع على الطرف الآخر.					

18	أعمل ما باستطاعتي كي يصل جميع أطراف الصراع إلى ما يريدون.					
19	أعمل على تسوية المكاسب والخسائر بين أطراف الصراع بشكلٍ عادل ومرضٍ					
20	أراعي مشاعر الطرف الآخر في الصراع في أثناء التفاوض لحل الصراع.					
21	أحاول أن أوضح لأطراف الصراع فوائد تبني وجهة نظري في العمل.					
22	أحاول تهدئة غضب الطرف الآخر والحفاظ على العلاقة معه.					
23	أدمج أفضل الحلول المقترحة من أجل اتخاذ القرار المناسب.					
24	أحاول كسب الطرف الآخر في الصراع للوصول إلى تسوية الصراع.					
25	آخذ بوجهة نظر الطرف الآخر عندما أشعر بأنها مهمة لحل الصراع.					
26	استخدم نفوذي لإجبار الآخرين لتبني وجهة نظري.					
27	أفعل ما هو ضروري لتجنب حدة التوترات.					
28	أخبر الطرف الآخر في الصراع بوجهة نظري، وأطلب إبداء رأيهم في ذلك.					
29	أقلل من أهمية نقاط الاختلاف بين أطراف الصراع.					
30	أسمح للمعلمين بعمل ما يريدون بدلاً من تعريض علاقتي بهم للخطر.					
31	أتمسك بوجهة نظري وأتجاهل آراء الآخرين.					
32	أحاول تأجيل حل الصراع لأخذ بعض الوقت للتفكير في إدارته.					
33	أميل إلى مناقشة الصراع بشكلٍ مباشر وواضح.					
34	أتبع سياسة " الأخذ والعطاء" من أجل حل الصراع.					
35	أنفذ الاقتراحات المقدمة من أطراف					

					الصراع، حتى لو لم أتفق معها.	
					أفرض على المعلمين جداول وخطط دراسية، دون الأخذ برأيهم.	**36**
					أتجنب اتخاذ موقف تجاه الصراع الذي من شأنه أن يخلق جدلاً وخلافاً جديدين.	**37**
					أتبنى أهدافاً مشتركة يتم تحقيقها بتعاون الجميع.	**38**
					أعتقد أن مقولة (نصف الفطيرة أفضل من لا شيء) صحيحة.	**39**
					ألبي رغبات المعلمين الذين يختلفون معي في وجهة نظري، حتى لو كان ذلك على حساب رغباتي.	**40**
					أطبق الأنظمة والقوانين على من يخالف وجهة نظري.	**41**
					ابتعد عن أي خلاف مع المعلمين.	**42**
					أحاول التقريب بين وجهات النظر المختلفة.	**43**

الملحق رقم (6 ب)

مقياس الذكاء الوجداني بصورته النهائية

يرجى التكرم بوضع إشارة (x) تحت الإجابة المناسبة للفقرة حسب وجهة نظرك:

م	الفقـرة	الإجـابة				
		دائما	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
1	لدي ثقة بقدراتي.					
2	أستطيع التعامل مع الضغوط التي تواجهني بشكلٍ جيد.					
3	أتقبل التغذية الراجعة من الآخرين.					
4	أواجه الآخرين بشكلٍ مباشر في المواقف الخلافية.					
5	أعترف بجوانب ضعفي.					
6	أتقبل التغيير الذي يطرأ على حياتي.					
7	يصعب علي إدراك مشاعر الآخرين.					
8	يصعب علي بناء علاقات جيدة مع الآخرين.					
9	يصعب علي فهم مشاعري وقت حدوثها.					
10	أتحمل الإحباط وخيبة الأمل من دون الشعور بالانزعاج.					
11	أصغي لما يقوله لآخرون بشكلٍ جيد.					
12	أتواصل مع الآخرين بوضوح وفعالية.					
13	أدرك تأثير سلوكي على الآخرين.					
14	آخذ بعين الاعتبار العديد من الخيارات قبل اتخاذ أية قرار .					
15	أدرك متى أتحدث عن مشاكلي الشخصية مع الآخرين.					
16	أظهر اهتمامي بالآخرين عندما يمروا بمواقف صعبة.					

17	أدرك تأثير الآخرين على حالتي الانفعالية.					
18	أسعى جاهداً للاستفادة من المواقف التي تواجهني، سواء كانت جيدة أم سيئة.					
19	يسهل علي الحصول على ثقة الآخرين.					
20	أواجه الصراع مع الآخرين بشكلٍ فعال.					
21	ألعب دوراً في خلق الظروف الصعبة التي أواجهها.					
22	أقاوم رغبتي بالتصرف أو الحديث عندما أشعر أنها لن تساعد في حل الموقف الذي يواجهني.					
23	أميل إلى مشاركة انفعالاتي مع الآخرين.					
24	أتعاطف مع مشاعر الآخرين من أجل إدارة التفاعل معهم بشكلٍ فعال.					
25	أدرك أن انفعالاتي ومشاعري تجعل حياتي ذات قيمة.					
26	أدرك بأنني قادر على القيام بالأشياء التي أحاول أن أقوم بها بشكلٍ جيد.					
27	يصعب علي تقديم نفسي للآخرين.					

الملحق رقم (6 ج)

مقياس الكفاءة الذاتية بصورته النهائية

يرجى التكرم بوضع إشارة (x) تحت الإجابة المناسبة للفقرة حسب وجهة نظرك:

م	الفقـرة	الإجــابة				
		دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أستطيع حل مشكلاتي الصعبة عندما أبذل الجهد المناسب لحلها.					
2	يلجأ الآخرون إلي لحل مشكلاتهم.					
3	أشعر بأنني المسؤول عن مشاعري.					
4	يسهل علي تنفيذ الخطط التي أعدها للقيام بمهمة ما.					
5	أجد صعوبة في تحقيق أهدافي.					
6	يسهل علي حل المشكلات التي تواجه الآخرين.					
7	أسيطر على مشاعري في مختلف المواقف.					
8	أعمل على إنجاز أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات.					
9	أستطيع أن أجد عدة حلول عندما تواجهني مشكلة ما.					
10	يسهل علي إقناع الآخرين لثقتهم العالية بقدراتي.					
11	يصعب علي السيطرة على تصرفاتي عند الشعور بالغضب.					
12	أترك الأعمال والمهمات دون إتمامها.					
13	أثق بأنني غير قادر على التعامل مع الأحداث غير المتوقعة بشكل فعال.					
14	بإمكاني قيادة مجموعة من الأفراد للوصول إلى هدف معين.					
15	يسهل علي التغلب على مشاعر القلق.					
16	أبذل قصارى جهدي عند فشلي في مهمة ما.					
17	أستطيع أن أفكر بحلول عندما تواجهني المشكلات.					
18	أجد صعوبة في المحافظة على علاقات وطيدة مع الآخرين.					
19	أواجه ضغوطات الحياة بفاعلية.					

20	أنسحب من الموقف عند مواجهتي للمشكلات.					
21	أحافظ على هدوئي عندما تواجهني الصعوبات لأنني أثق بقدراتي.					
22	افتقد لروح الدعابة والضحك عند التفاعل مع الآخرين.					
23	أتحمل وأصبر عند مواجهتي لظروف صعبة.					
24	بإمكاني حل أغلب مشكلاتي إذا بذلت الجهد الضروري لحلها.					
25	يصعب علي التعامل مع جميع الصعوبات التي تواجهني.					

الملحق رقم (6 د)

مقياس قوة الانا بصورته النهائية

يرجى التكرم بوضع إشارة (x) تحت الإجابة المناسبة للفقرة حسب وجهة نظرك:

م	الفقــرة	الإجـــابة				
		دائما	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أشعر بالتفاؤل عندما أفكر بالمستقبل.					
2	أتجاهل الأحداث السلبية لأنني أثق بأنها ستصبح أفضل.					
3	أتعامل مع خيبة الأمل أو الإحباط الذي يواجهني، من خلال التطلع إلى المستقبل بإيجابية.					
4	يصعب علي الاعتقاد بأن الأمور سوف تتحسن عما كانت عليه.					
5	أذكر نفسي بالصعوبات التي مررت بها عندما لا تسير الأمور على ما يرام.					
6	أشعر بأن حياتي انتهت عندما لا تسير الأمور بالطريقة التي تمنيتها.					
7	عندما أختار أشياء لتنفيذها، فإنني أصمم على القيام بها.					
8	لدي القدرة على إتمام المهمة الموكلة إلى للنهاية.					
9	لدي القدرة على مقاومة القيام بأمر ما عندما لا يكون من أفضل اهتماماتي.					
10	يشتت انتباهي بسهولة، حتى عندما أكون مضطراً لإنهاء المهمة التي أقوم بها.					
11	أشعر بأنني لا أستطيع السيطرة على سلوكي.					
12	أرى اتجاهاً واضحاً لحياتي عندما أفكر بمستقبلي.					
13	لدي القدرة على وضع أهداف واقعية لنفسي.					
14	أحاول متابعة أهدافي حتى وإن كانت مليئة بالمخاطر.					
15	حتى لو كنت أخاف من الفشل في إنجاز العمل، إلا إنني أقوم به.					
16	أتردد في بذل الجهد الكافي للوصول إلى أهدافي.					
17	أدرك بأن لدي المهارات اللازمة لتنفيذ					

	مختلف المهام والمسؤوليات الهامة بالنسبة لي.					
18	أجهل جوانب القوى والمهارات التي أمتلكها في مواجهة المواقف المختلفة.					
19	أشارك في العديد من الأنشطة التي تمكنني من إظهار مهاراتي وإمكاناتي.					
20	أحب العمل من أجل إنجاز العديد من الأمور.					
21	يصعب علي البدء بمهمة ما على الرغم من امتلاكي المهارة لأدائها.					
22	أتجنب المهام التي تتطلب مني الكثير من الوقت والجهد.					
23	لست متأكداً بما أؤمن به.					
24	عندما ألتزم بأمر ما، فإنني أتمسك به من أجل تحقيقه.					

الملحق رقم (7)

خطاب تسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL BUREAU
AMMAN - JORDAN

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان - الأردن

سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم في منطقة نجران سلمه الله

1033015205

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب الجامعة الأردنية رقم ٤٢٩٨/٢٠١٤/١ وتاريخ ٢٠١٤/١٢/٧م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب/ **سعيد بن عايض آل كدم**، الملتحق **بالجامعة الأردنية** في تخصص **الإرشاد النفسي والتربوي** لمرحلة **الدكتوراه** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراه التي هي بعنوان ((القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني وقوة الأنا والكفاءة الذاتية بأساليب إدارة الصراع لدى مدراء المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية)).

آمل تلطف سعادتكم بالإطلاع وموافاتنا بموافقتكم المبدئية على تطبيق الاستبانة حتى نتمكن من استكمال الموافقات اللازمة.

وتقبلوا سعادتكم أطيب تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمّان
رقم الصادر : 764
التاريخ : 1436/02/17
المرفقات : 7

THE PREDICTIVE ABILITY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE , EGO STRENGTH AND SELF-EFFICACY OF CONFLICT MANAGEMENT STYLES AMONG HIGH SCHOOLS PRINCIPALS IN SAUDI ARABIA.

By
Saeed Aied AL-Kedem

Supervisor

Dr. .Hussein Salem Sharah, Prof.

ABSTRACT

This study aimed to identify the predictive ability of emotional intelligence, ego strength and self-efficacy of Conflict Management styles among high schools Principals in Saudi Arabia, The study sample consisted of (273) principals of high schools principals in Najran in Saudi Arabia. Four scales were applied on the study sample, are: Conflict Management Styles, Emotional Intelligence, Ego strength and Self-efficacy. The results indicated that cooperation style was the most common among high schools principals, and there was a predictive ability for a variable of kind of school by a competition style, and managerial experience and gender by avoidance style, and self-efficacy, gender, and kind of school by a cooperation style, and managerial experience, gender, and self- efficacy by both abdication and settlement styles.The result also referred to a statistically significant relationship between competing style and self-efficacy according to educational qualification and managerial experience, and there was no a statistically significant relationship between competition style, emotional intelligence, and ego strength and avoidance style, self efficacy, and ego

strength and settlement style, emotional intelligent, self efficacy, and ego strength according to educational qualification ,managerial experience, kind of school, and gender, and there was a statistically significant relationship between avoidance style and emotional intelligence due to educational qualification ,managerial experience, and gender, and there was a relationship between cooperation style, self efficacy, ego strength, and emotional intelligence and abdication style and self efficacy due to educational qualification ,managerial experience, kind of school, and gender. There were differences in competition style, avoidance, cooperation, settlement, and abdication style due to educational qualification and kind of school, and there were differences in competition style, avoidance style, and cooperation style due to gender came in favor of males, and differences in settlement style and abdication style came in favor of females, and there were no differences with competition style and cooperation style due to managerial experience, and differences between levels of managerial experience in avoidance, settlement, and abdication style. The study recommended to design training programs based on concepts of developing emotional intelligence, self efficacy, and ego strength and apply them to schools principals for developing their abilities to manage conflict